



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL



“EDUCACIÓN POPULAR: UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DEL  
TRABAJO SOCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE SUJETOS SOCIALES”

## TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

## Licenciada en Trabajo Social

PRESENTA

Carolina Perea Rios

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Antonio Mendoza Hernández

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPITULO I</b>	
<b>EL TRABAJO SOCIAL CONTEMPORÁNEO, PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL</b> .....	13
1.1 Estrategias de intervención como conductores de cambio en Trabajo Social Contemporáneo .....	23
1.2 Los movimientos sociales como eje y práctica social para la constitución de herramientas y estrategias de intervención.....	32
1.3 La necesidad de construir nuevos horizontes y metodologías de intervención emancipadoras desde el Trabajo Social .....	46
1.4 Construyendo Epistemologías alternas .....	49
1.5 Una deconstrucción de los paradigmas, una construcción epistemológica de intervención desde la Investigación Acción Participativa.....	54
<b>CAPITULO II</b>	
<b>LA EDUCACIÓN POPULAR, UNA INTERVENCIÓN METODOLÓGICA PARTICIPATIVA EN TRABAJO SOCIAL</b> .....	61
2.1 La desescolarización como impulso de la educación popular .....	64
2.2 Educación popular, la dialéctica de la autonomía del oprimido en la labor socioeducativa del trabajo social.....	68
2.3 Los sujetos sociales y las prácticas de educación popular como herramienta de cambio .....	77
2.4 La educación popular como espacio contextualizador para la socialización práctica en los sujetos .....	79
<b>CAPITULO III</b>	
<b>LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA PROPUESTA DE LABOR SOCIOEDUCATIVA DESDE EL TRABAJO SOCIAL, EXPERIENCIA EN LAS COMUNIDADES ZAPATISTAS</b> .....	89
3.1 Metodología y estrategia de la intervención desde la educación popular .....	90
3.2 La educación autónoma zapatista como experiencia de edificación de una educación popular desde una perspectiva del Trabajo Social.....	96
3.2.1 Una experiencia de intervención y sociabilidad en la educación popular autónoma zapatista .....	106

<b>3.2.2 Intervención para la construcción de pensamiento crítico, una aproximación desde el Trabajo Social.....</b>	<b>107</b>
<b>3.2.3 Accionar metódico, proceso de profundización temática .....</b>	<b>112</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>136</b>

## INTRODUCCIÓN

La historicidad del Trabajo Social se ha transformado y desarrollado, su definición, sus aportes tanto teóricos como metodológicos han pasado por diferentes procesos y debates según los contextos históricos por los que transita, cambios y retos que aún están vigentes dentro de la diversidad de la disciplina que convergen en una perspectiva integral, y con una perspectiva transdisciplinar; así la historia del Trabajo Social no puede limitarse a una sola descripción de momentos ya que en sí misma la profesión es compleja. Se constituye como una profesión fundamental para promover el cambio, aportando y elaborando herramientas tanto teóricas como prácticas para constituir sujetos transformadores de su realidad, desde la participación de los individuos, grupos y comunidades para que construyan en relación a sus necesidades las mejores alternativas para hacer frente a esas realidades, resultado de crisis económicas, sociales, ambientales y políticas; las cuales son condiciones imperantes en nuestra sociedad y resultado de procesos del modelo neoliberal actual, que a través de sus medios e instituciones fragmentando de manera global las estructuras de las sociedades; Harvey (2005) lo define:

El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco conceptual caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. El papel de Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas (p. 8).

Prácticas que han representado la fuerte y constante reconfiguración de una ideología neoliberal encargada de concentrar los factores necesarios para consolidar un pensamiento arraigado que sustente la implacable determinación del capitalismo.

Durante la década de los 70 muchas de las principales economías capitalistas presentaron crisis de rentabilidad, lo cual conllevó a una motivación para buscar otras fuentes de rendimiento, como las reformas en los mercados laborales con consecuencias sociales significativas (Padilla, 2013). Así, el proceso de neoliberalización ha desarrollado una sistemática destrucción con la tierra, de las relaciones sociales: al implementar los marcos institucionales que definen la seguridad social, educación y trabajo de las sociedades, y a la vez el neoliberalismo valora el intercambio de mercado, su expansión y acumulación, lo que ha propiciado latentes aspectos negativos: analfabetización y modelos educativos deficientes<sup>1</sup>, desempleo creciente, pobreza, depredación del medio ambiente y exclusión social entre otras más. Por ejemplo se puede visualizar en la situación laboral que los empleos desarrollados durante este periodo neoliberal, han carecido de lo que la Organización Internacional del Trabajo denomina *empleo decente*, el cual representa un empleo productivo que genere un ingreso justo, así como las mismas oportunidades tanto para hombres como mujeres, esto además bajo condiciones humanas de igualdad, seguridad social, derechos como trabajadores, y reconociendo la capacidad de éstos para el diálogo social, el cual busque mejorar las condiciones y la dinámica laboral.<sup>2</sup> En el ámbito educativo, la globalización en su filosofía neoliberal se manifiesta en los mecanismos de reproducción, estos conllevan a

---

<sup>1</sup> En México, en el período de 1999-2016, 81 de cada 100 estudiantes abandonaron sus estudios entre los 12 y 18 años de edad (INEGI, 2016), el abandono escolar incrementa la vulnerabilidad de los niños y jóvenes.

<sup>2</sup> Concepto que se introdujo en 1999 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el contexto del deterioro y precariedad de los derechos laborales durante la década de los 90, como consecuencia del proceso globalizador. Donde el trabajo informal ha ido incrementando considerablemente como actividad remunerada desde 1980 en Latinoamérica.

perpetuar el pensamiento de esa ideología; ha existido de manera conjunta con otras precariedades que secundan el rezago educativo y las bajas posibilidades de acceso a la educación para las poblaciones más excluidas y en condición de vulnerabilidad.

Bajo este contexto, esta investigación busca llevar a cabo un análisis desde las estrategias de intervención del Trabajo Social y su vinculación en el campo educativo, a través de la imperante necesidad de visualizar a la educación como eje fundamental para la transformación de los sujetos y de su realidad. Un campo de estudio e intervención que se ha vuelto un área de investigación creciente en la profesión; este trabajo se aborda desde una perspectiva relacional entre la profesión y el ejercicio de intervención, a partir de un recorrido histórico para situar política y socialmente el origen y transformación de los objetivos de la educación institucionalizada por el Estado en el marco neoliberal, así como el desenvolvimiento de los roles de los actores que participan en esta área; trabajando paralelamente el análisis práctico y desde la precisa recuperación de una experiencia dentro de las comunidades Zapatistas en Chiapas, México, centrada en uno de sus múltiples proyectos: el de la *educación autónoma*. Se visibilizarán propuestas de educación que resisten a la expansión global de estos modelos económicos, desde la mirada del Trabajo Social, disciplina con diversos métodos y aportes de reflexión y acción, donde se pueden conformar propuestas metodológicas no sólo para la interpretación de grandes movimientos sociales de cambio, sino para crear y fortalecer estrategias y herramientas de intervención, así como una praxis pedagógica desde los escenarios de los sujetos y sus comunidades, para la participación en sus procesos políticos, culturales, sociales, históricos, contribuyendo además, al fortalecimiento de los retos de la profesión en su identidad: orientada para generar cambios sociales significativos en los sujetos y su realidad.

Aborda y analiza propuestas tanto de investigación como de trabajo colectivo que conciertan una construcción de experiencias sociales encauzadas a crear planteamientos significativos a las formas estructurales de las desigualdades y a la creación de proyectos colectivos que satisfagan las necesidades reales de los sujetos más vulnerables de nuestra cotidianidad; puesto que las políticas públicas y programas oficiales del sistema vigente resultan estar alejados de remediar la creciente problemática, injusticia y exclusión social. Ante una panorámica social donde los signos desestabilizadores son visibles y las demandas de la sociedad no son escuchadas, se presentan respuestas sociales de resistencia a estas configuraciones impuestas que responden a ciclos de desequilibrio, injusticia, y violación a los derechos humanos, laborales, educativos etc. Se desarrollan así propuestas como la *educación popular* que, desde el reconocimiento individual del sujeto de intervención y de organización, constituyen una alternativa educativa para satisfacer necesidades, y construir en colectividad el desarrollo de los propósitos de la comunidad e integran además una forma revitalizadora, colocando la humanización, el conocimiento crítico, el reconocimiento de los individuos dentro del medio ambiente y sus necesidades como la prioridad, respecto a que estas alternativas garantizan impactos ecológicos y sociales, incluyendo beneficios colectivos ya que mediante estrategias como el “enseñar aprendiendo”. En contraste con las contradicciones de las políticas educativas del enfoque dominante, las cuales no reconocen que tipo de habilidades y conocimientos son necesarios para hacer frente a las problemáticas a nivel particular y global; convirtiendo el conocimiento en una mercancía dispuesta a integrarse en el mercado; desapareciendo o desdibujando los saberes y conocimientos colectivos, sociales o tradicionales y las formas tanto de producirlo como compartirlo. Las cuestiones de pertinencia social al abordar una problemática o propuesta educativa pasan a

segundo plano, priorizando la rentabilidad o el beneficio individual de los particulares, convirtiendo el aprendizaje en una forma más de consumo. En divergencia, en la educación popular de manera autónoma se fomenta el conocimiento multidimensional, que no sólo simplifique, ya que esto anula la diversidad; practicando la formación educadora con ética, “De la ética que condena el discurso (...) que condena la explotación de la fuerza del trabajo del ser humano, de falsear la verdad” (Freire, 2012), y con una mirada respecto a la lectura de nuestro contexto y realidad social. El rol del trabajador social en el campo de la educación se manifiesta a través de la multidisciplinariedad: desde el conjunto de características metodológicas independientes de la profesión y de cómo éstas interactúan con otras disciplinas para converger en proyectos para la resolución de objetivos dentro de sus áreas correspondientes; pero con la visión hacia una intervención transdisciplinar: donde se hace indispensable la búsqueda de nuevos conocimientos en la investigación y los procesos de intervención o praxis orgánicos desde la disciplina de Trabajo Social, que resulte en contribuciones específicas para fines determinados dentro de su colaboración constante. Configurar este horizonte a través del enfoque de contemporaneidad en Trabajo Social que cuestione los fenómenos globalizadores que el sistema neoliberal ha impuesto y como respuesta formar una autonomía disciplinar que contribuya a los nuevos desafíos sociales.

Es de suma importancia para esta investigación la recuperación de una experiencia como un ejemplo contemporáneo y vigente de la Educación Popular en la organización de las comunidades de los pueblos originarios en Chiapas, a través de intervenciones comunitarias propias como formadora social, realizadas antes y durante los años 2010-2015, radicando esta práctica en la oportunidad vivencial de los quehaceres políticos y éticos dentro de algunas de las comunidades de uno de los caracoles zapatistas, trabajando de acuerdo a sus

demandas y peticiones dentro de su proyecto de *educación autónoma*, analizando el largo esfuerzo y lucha por la autonomía, en un proceso simultáneo de resistencia y de construcción de formas de gobierno diferentes, incluyendo prácticas alternativas como la salud, y organización autónoma.

La rebelión zapatista del 1994 constituye un marco en la resistencia latinoamericana, sobre todo por el giro epistémico-político que representa el proyecto autonómico del zapatismo. En el caminar de 20 años de la insurgencia indígena, el movimiento zapatista denuncia lo que representó la larga noche de los 500 años, e impulsa la conformación de su proyecto político, con la construcción de sus propias estructuras autonómicas. (Pinheiro y Gómez, 2014, p.75)

Un pilar fundamental dentro de la construcción del proyecto autonómico zapatista es el surgimiento de la propuesta de una educación autónoma que consolidara el proceso político-histórico dentro de las comunidades para lograr compartir el conocimiento y los referentes para la construcción y legitimación de su lucha por la autonomía; persiguiendo contribuir a la formación de sujetos de educación críticos, el trabajo en colectividad, derechos humanos, respeto a sus formas de ver el mundo, respeto a sus cultura, territorialidad y lengua maya. Este proyecto se fortaleció al configurar el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ), un sistema que articula la crítica de la herencia sobre los paradigmas impositivos desde la colonia, sobre sus saberes, su visión, sus conceptos, y su ser. Por tal motivo, el reestructurar desde los esfuerzos comunitarios otras formas de educación, significó no sólo el hacer frente a una educación gestionada desde una cultura de las políticas públicas dominantes, que en mayor medida, desdibujan la figura de las comunidades indígenas al no respetar sus mecanismos de compartir aprendizaje, considerando “educar” según los

estándares de la modernidad donde sólo se enseña en español y se plantean visiones del mundo ajenas a su realidad.

Es bajo estas premisas que surge el objetivo de esta investigación, anteponiendo que es indispensable abordar y estudiar éstas propuestas educativas como una herramienta científica, y bajo una epistemología histórica del Trabajo Social de reconocimiento y exigencia a contribuir a la transformación de los procesos educativos y cognitivos mediante la investigación, la reflexión, la interpretación y lectura de la realidad, la consciencia de clase, la organización individual y comunitaria para fomentar y desarrollar alternativas participativas y propositivas al cambio, que rebase lo “instituido” y no reproduzca la lógica dominante, sino bajo un razonamiento solidario que constituya una praxis de un movimiento popular; bajo la lógica de construcción de una disciplina que como señala la Federación Internacional de Trabajadores Sociales:

Basada en la práctica, que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para la profesión (2011).

Es de suma importancia reconocer la complejidad de la intervención del trabajador social mediante metodologías y estrategias de intervención desde estas perspectivas, identificando que no sólo a través de la educación popular se produce el cambio por sí mismo, sino crea los caminos que habrán de construir posibilidades, debates, participación, entre otras características, las cuales junto con otras herramientas tanto de nuestra profesión como de otras áreas de conocimiento y saberes conllevarán a la transformación, incluso no sólo dentro de la educación no formal, sino hasta en la formal. En consecuencia, poder integrar esta

visión con la investigación y la formación profesional del Trabajador Social para contribuir y crear una resultante propuesta resignificadora para la constitución de una educación popular, abordándola claramente según las geografías, y características individuales de los sujetos; los contextos políticos, las condiciones potencializadoras, el estudio de movimientos sociales y la disposición de los individuos para la construcción de sujetos sociales.

Pensar en otras formas de educación y otras formas de organización se ha materializado respecto a las construcciones históricas de educación popular en México y alrededor del mundo con una racionalidad diferente a la imperante, que buscan sustentarla a través de la ciencia crítica, cooperación, participación, cambios de relación y vínculo, así como sostenibilidad constante.

Así, con el bagaje teórico y práctico del Trabajo Social aunado a una profunda necesidad humana se desarrollará en este proyecto la propuesta para visibilizar los bastiones educativos que fungen como alternativas, desde una mirada de la evolución teórica y de intervención de la disciplina del Trabajo Social; incluyendo la necesidad de construir sujetos históricos capaces de transformar su realidad, y además vislumbrar procesos de resistencia educativa mediante lo empírico, lo documentado y los resultados de estos proyectos, desmenuzando la interrogante de posibilidad de creación de mecanismos que permitan una educación popular desde un enfoque transdisciplinar del Trabajo Social, desde una mirada epistemológica del materialismo histórico. Entendiendo que el sentido del materialismo en la concepción de la historia consiste en reconocer que la vida material de la sociedad y, ante todo, el proceso social de la producción material no es simplemente uno de tantos factores necesarios de la vida social sino también lo son sus vínculos e interrelaciones, su socialidad.

El descubrimiento del materialismo dialéctico estuvo ligado igualmente a la inclusión del hombre en la filosofía, del hombre como ser social activo dedicado a transformar prácticamente el mundo. Así como el análisis de la práctica y, ante todo, de la actividad en la esfera de la producción material, ha permitido unir la concepción de la realidad, en tanto que existente objetivamente, con el aspecto activo del pensamiento humano. La correcta comprensión de la actividad práctica humana constituye el punto de partida tanto de la teoría científica del conocimiento como de toda la historia del conocimiento. (Kelle, 1989, p.34)

Estos conceptos o categorías serían un conductor explicativo de la ciencia en este trabajo, como reflejo de la realidad del objeto de investigación que se estudia, el cual representa una unidad de interconexiones.<sup>3</sup> Interconexiones que conjuntan explicaciones para estructurar junto con la capacidad de los sujetos, conocimiento y estrategias orientadas a la formación social, humana y política, que permita se reconozcan como sujetos de cambio, sujetos de acción, sujetos democráticos, sujetos históricos, sujetos sociales.

---

<sup>3</sup> Como un sistema de conceptos y nociones, no son creaciones arbitrarias de la razón humana, sino el reflejo en la conciencia del hombre, determinados aspectos, propiedades y conexiones del objeto que se investiga. La misión del conocimiento no consiste en sólo reproducir el objeto en el pensamiento, sino en descubrir sus leyes, conexiones y relaciones esenciales (Kelle, 1989).

## **CAPITULO I**

### **EL TRABAJO SOCIAL CONTEMPORÁNEO, PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL**

El objetivo de este capítulo es comprender el impulso de la profesión durante su genealogía, y como se ha ido trabajando el Trabajo Social desde la contemporaneidad pero siempre rescatando el conocimiento social e históricamente acumulado junto con la intervención metódica e integral con los sujetos, para así desenvolver su praxis hacia un cambio social acorde a la realidad actual. La intervención como proceso histórico ha devenido en una característica intrínseca de la profesión; para el reconocimiento de esta búsqueda de identidad del Trabajo Social en su quehacer profesional se desarrollan y profundizan metodologías y propuestas para la intervención, de las cuales resaltaremos la de un enfoque del Trabajo Social con un papel crítico, a modo de comprender y analizar la realidad social con un nuevo lenguaje; profundizando el repensar de los conocimientos y herramientas de la profesión mediante cuestionamientos, posturas y propuestas que se han desarrollado con tanta importancia durante la historia del Trabajo Social.

El Trabajo Social y su constante necesidad para constituir nuevos escenarios sociales, representa una necesidad de intervención y de análisis sobre la lectura de las realidades, su cuestionamiento y las formas propositivas hacia el cambio social, ésta transversalidad epistemológicamente comenzó desde el Trabajo Social reconceptualizado en la década de los 60's primeramente en Chile y Argentina, al ser rebasados los fundamentos teóricos, de practicidad y sobre todo filosófico-ideológicos con una realidad quebrantada, y con

dificultades geopolíticas y sociales en un contexto dado; lo cual representa significativamente un desarrollo en la profesión en América Latina y posteriormente en el ámbito mundial.<sup>4</sup>

Su historicidad manifiesta la transición representativa sobre su accionar; iniciando por su mirar –caritativo- dentro del Trabajo Social Tradicional, hasta el trayecto hacia una aproximación del Trabajo Social Contemporáneo, el cual que como filosofía de acción contiene a la intervención según el enfoque, pudiendo presentarse como el todo: un proceso metódico completo e intencionado, o como parte del proceso por medio de herramientas que responden teórica y prácticamente para hacer frente a las situaciones-problema mediante la investigación, planeación, intervención, y acción. Ambas, impulsando procesos de diagnóstico, planeación, gestión, desarrollo, administración, evaluación, sistematización y comunicación de estrategias, planes, programas, proyectos, e iniciativas de acción colectiva, indispensables para impulsar el cambio social en la forma y el fondo de las necesidades y problemas sociales sentidos y priorizados por la población (Evangelista, 2009).

Posteriormente y en constante construcción, el Trabajo Social Contemporáneo se constituye en su desarrollo de la profesión en una vertiente crítica como proceso de la redefinición de la disciplina, ya que expresa “una importante proporción en la búsqueda científica y crítica de alternativas de intervención profesional capaces de ofrecer respuestas a las demandas de los sectores sociales” (Lima, 1996, p.87); es de suma importancia reconocer las múltiples discusiones que se han planteado a lo largo de la historia de la disciplina, y que incluso en la actualidad se abren nuevos horizontes de discusión en ésta etapa contemporánea sobre *la intervención* como objeto de estudio, una propuesta que

---

<sup>4</sup> Además, se estableció en otras profesiones (en gran medida de las ciencias sociales) nuevas visiones de comprensión, de estudio y análisis, de una realidad Latinoamericana.

“representa el horizonte más viable para la construcción disciplinar, ya que implica la recuperación de lo que hacemos en el campo profesional para conceptualizar y teorizar, para producir conocimiento en Trabajo Social” (Ornelas y Brain, 2013)

Realizando este proceso de intervención se consideran las demandas, las problemáticas y las situaciones-problema de los actores sociales; reconociendo en los actores sociales a sujetos históricos, capaces de ser agentes de cambio, por ello se hace frente a la práctica asistencialista por considerarse como tal una manifestación de las clases dominantes para cubrir algunas de las consecuencias sociales y ambientales que su sistema económico-productivo representa. Esta premisa dialéctica emerge desde el cuestionamiento al concepto de caridad y de asistencialismo en el que el Trabajo Social se desarrolló a principios del siglo XIX, a consecuencia de los desajustes sociales y económicos que la revolución industrial significó. El status de ese asistencialismo respondía a alienarse religiosamente, filosófica, política, social y económicamente<sup>5</sup> a un perfil de trabajo como agentes de las nuevas consolidaciones de los sistemas del capital, fundamentándose en atender algunas de las necesidades inmediatas de los despojados y sectores excluidos, necesidades que eran el eco irreversible del sistema económico que se consolidaba. Esto a través de mecanismos donde:

---

<sup>5</sup> Marx en su proceso analítico de la historia, manifiesta cinco tipos de alienación, la alienación religiosa; aquella de que el hombre crea a la religión y a Dios. La alienación filosófica; aquella de que la filosofía no refleja la realidad auténtica, sino que es expresión de una vida enajenada. Alienación política; aquella que ve al Estado como instrumento de dominación utilizado por la clase dominante. La alienación social; aquella que expone la división de la sociedad en clases antagónicas. Finalmente, la alienación económica o del trabajo, la principal para Marx y la causa de todas las demás alineaciones (Marcuse, 1972). Esta pasa porque en el proceso de trabajo no se toma en cuenta ni a los individuos ni a un interés de conjunto, lo que le interesa al modo de producción capitalista es guiarse por las leyes de la elaboración de mercancías.

El hombre no se experimenta a sí mismo como el factor activo en su captación del mundo, sino que el mundo (la naturaleza, los demás y él mismo) permanece ajeno a él (...), esencialmente, experimentar al mundo y a uno mismo pasiva, receptivamente, como sujeto separado del objeto. (Fromm, 1966, p.46)

Esta relación con el asistencialismo se comienza a desdibujar desde el cuestionamiento a los métodos y mecanismos que el Trabajo Social imprimió durante su situación histórica de asistencia social a servicio social. Paso que se teorizó con una tecnificación del ejercicio de la acción con paradigmas justamente sobre la interpretación del entorno y lo social por parte de Mary Richmond (sobresaliendo su Trabajo Social en casos), iniciando así el proceso de profesionalización del Trabajo Social formalmente con la creación de la Escuela de Filantropía Aplicada en 1897, en Nueva York. Richmond marcó un salto significativo en la evolución de la profesión, sistematizando la historia del Trabajo Social y proponiendo un quehacer metodológico y el procedimiento racional en la disciplina y con su ejercicio social.

Por la experiencia adquirida, el servicio social de individuales, tal como fue practicado al comienzo, nos parece a menudo rudimentario, pero los trabajadores sociales modernos no deben perder de vista que su propia labor, al mismo tiempo que favorece actualmente nuevos descubrimientos, podría un día producir la misma impresión desfavorable sobre sus sucesores. No con más abnegación sino tal vez con más clarividencia, ellos debieran atacar cada una de las dificultades que encuentran y situarla en el conjunto de los fines sociales. (Richmond, 1977, p.158)

Se dio entonces el primer paso hacia una formación, que sí bien fue meramente positivista<sup>6</sup>, una metodología que sigue el modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales, categorizando los fenómenos sociales en variables (Ricoy, 2006), ésta hacía frente a las condiciones pragmáticas del asistencialismo del siglo XIX, lo que implicó la necesidad de realizar investigación para estudiar y desarrollar una producción teórica propia de la profesión.

Son estos significativos cambios que instauran una nueva construcción dentro de la profesión, más aún ante el nuevo afianzamiento de las condiciones sociales en la actualidad. El auge de un repensar en la definición de identidad de un Trabajo Social en el marco de una globalización estructural, con condiciones de dominación y frente a las condiciones dictatoriales y su transición en América latina a mediados del siglo XX donde:

Los gobiernos de corte neoliberal legitimaron, paradójicamente, la democracia como conjunto de reglas para competir por el poder. Fue la mejor representación que ciertos sectores que décadas anteriores impulsaron golpes de Estado o dictaduras ahora avalaban la disputa democrática y representativa. La “maquinaria” globalizadora en América Latina se sostuvo – en su gran mayoría– sobre gobiernos democráticos y logró una profunda hegemonía cultural que continúa hasta nuestros días. (De Gori, 2015, p. 203)

---

<sup>6</sup> Su aparición se sitúa en el siglo XIX y principios del XX. Se basa en la teoría positivista del conocimiento. Su acuñamiento se le atribuye a Auguste Comte y podemos citar entre sus representantes otros autores como Durkheim, Mill, Popper, etc. El paradigma positivista se adoptó como modelo de investigación en las Ciencias Físicas y Naturales, se aplicó al campo social y más tarde al educativo. En el paradigma positivista, los propósitos científicos están por encima de los valores que los sujetos expresen y de su contexto, centrándose en el mundo de forma neutral para garantizar explicaciones universales generalizables.

Estos gobiernos neoliberales, a través de la democracia representativa fundamentan el sistema político privilegiado, un sistema que ignoró las condiciones de destrucción creativa de este régimen, iniciando desde el ámbito económico con consecuencias político-sociales, ambientales y de agravio a los Derechos Humanos, sin generar la antesala a propuestas o soluciones para toda la población, ni crear escenarios ni políticas inclusivas para una vida digna; condiciones que contribuyeron a un proceso dialectico hacia el horizonte de la profesión con intención y especificidad, un contexto que aportó en Latinoamérica junto con otras ciencias a vislumbrar y exponer las características del sistema económico neoliberal, un sistema que al imponerse paulatinamente fue deslegitimando las estrategias que buscaran la justicia social o los mecanismos, las posturas y las prácticas multiprofesionales hacia el reconocimiento de otra cultura, otra economía, otra educación. “Los derechos sociales se fueron transformando en programas, instituciones y servicios sociales, de carácter público, sobre la base de un nuevo sistema político-económico emanado del pacto social revolucionario, conformándose lo que sería la política social del Estado mexicano, que cada vez más fue requiriendo de cuadros técnicos y profesionales al servicio de sus instituciones” (Tello y Arteaga, 2000, p. 227), pero estos no representaban una verdadera intervención para el Trabajo Social, el cual, con el paso del tiempo ha ido reencontrando y reconfigurándose; integrándose a muchas áreas de trabajo e intervención.

Estos elementos confieren en el Trabajo Social Contemporáneo, el estudio de las asimetrías sociales con una direccionalidad intencional y orientada a una racionalidad ética y emancipadora de lo social, y no a una racionalidad instrumental<sup>7</sup>, cuanto más automáticas

---

<sup>7</sup> Su estudio parte de la idea de que los avances técnicos han sido acompañados por un proceso de deshumanización. Por tanto, la idea de progreso amenaza con destruir la autonomía del individuo, ya que su capacidad de resistencia al aparato de manipulación de las masas y su juicio independiente parecen ir en

y cuanto más instrumentalizadas se vuelven las ideas, tanto menos descubre uno en ellas la subsistencia de pensamientos con sentido propio. Se las tiene por cosas, por máquinas. (Horkheimer, 2002, p.19) Y no como pensamientos de probabilidades, de posibilidades.

La continuidad de esas prácticas de estudio multidisciplinarias ganaron microespacios de discusión en los ámbitos de las ciencias sociales; en el Trabajo Social persiste además la búsqueda de identidad con su complejidad y flexibilidad metodológica, el redimensionamiento y enriquecimiento del arsenal teórico, necesario para la cada vez más exigente comprensión de la realidad social; diferenciación singular ante las teorías de las ciencias sociales y naturales, considerando que las teorías sociales no se reservan a un marco de propiedad privada y que permiten consolidar un enfoque, con miradas científicas y con corrientes del pensamiento basadas en modelos de participación social y desarrollo humano. En esta línea, la postura de la profesión exige una rigurosa actividad analítica para la constitución de aquellas estrategias de intervención que representen una articulación metodológica, una interpretación y un accionar que atienda las problemáticas y necesidades sociales más complejas en conjunto con los individuos, grupos y comunidades, Tello (2000) señala:

Dentro de las posibles acepciones de la palabra modelo existe la que destaca su utilidad en la resolución de problemas. Se habla así de los modelos como construcciones teóricas con base en las cuales se puede orientar la intervención y dar seguimiento a sus efectos. (p.3)

---

detrimento del propio individuo. Los avances técnicos y el progreso han generado una crisis cultural (Nateras, 2008)

Una orientación que avance dentro de esta configuración contemporánea y profile los alcances a través del reconocimiento socio-histórico de la realidad, recreando de manera propositiva una praxis de intervención desde un pensamiento epistémico que conforme una práctica social no instrumentalista, sino articulando la discusión, el conocimiento, y las estrategias a una nueva cognición de la política como un impostergable acercamiento dentro de la formación de la profesión; mientras que al hablar de los modelos se presenta de forma imperativa señalar la complejidad del proceso de desarrollo e investigación para su construcción. Se ha hablado de modelos porque es un concepto que se utiliza constantemente en la profesión, aunque valdría la pena mejor hablar de estrategias de intervención como camino para la creación de modelos desde el Trabajo Social Contemporáneo. Si bien se ha criticado la rigidez y estandarización que podría representar, su uso ha estado presente en la producción disciplinar desde hace tiempo, aunque no se ha profundizado en el tema (Ornelas y Brain, 2015).

Está vigente que los escenarios de intervención se tornen complejos y con un amplio espectro de demandas debido a la persistencia de las estructuras de corte neoliberal, lo cual desdibujó la concepción de sujeto, que se alineaba y forjaba a través del discurso institucionalizado; sin embargo, con las nuevas configuraciones sociales, aparecen fisuras como evidencia a la precariedad y persistencia del sistema económico, las cuales refieren y generan nuevas expectativas para proyectos donde la disciplina devolviera desde el sentido social a los sujetos, y donde estos pudieran percibirse desde su condición histórica.

El Trabajo Social Contemporáneo surge con los cambios sociales desde la aparición del neoliberalismo y su influencia en las estructuras de las sociedades durante la década de los 90;

esta configuración<sup>8</sup> [...] y características que se debatieron al racionalizar las técnicas durante este proceso de reconfiguración fueron el generar conocimiento propio dentro de la profesión, así mismo también la concepción del sujeto cambió, desde la perspectiva de un sujeto de intervención a un sujeto social y autónomo. (Ornelas y Brain, 2015, p.13-14).

Así mismo, en esta lógica dinámica de las configuraciones y conceptualizaciones que desde el Trabajo Social se plantean, el reconocer lo que se ha construido desde y junto a la disciplina y lo que hay que construir ahora, una tarea en donde habrá que seguir creando conocimiento (sin dejar de lado el trabajo práctico de intervención), uno de los mayores retos del Trabajo Social, así como debatir y contribuir a la composición de estrategias de intervención, entendiendo a ésta última como “el conjunto de procesos y acciones articuladas con direccionalidad para enfrentar situaciones sociales reales, problemáticas y complejas de los individuos, grupos, comunidades y colectivos sociales. (Galeana y Tello 2008, p.16) Una acción que incida socialmente recuperando nuestra mirada transdisciplinar y las teorías contemporáneas dentro de la construcción histórico-social de la disciplina, generando investigación desde el ejercicio propio y profesional, articulando los elementos de la especificidad que hacen del Trabajo Social una profesión en constante construcción de su identidad y autonomía, así:

En ese sentido, podemos afirmar que en el Trabajo Social, el objeto de estudio, los sujetos de la praxis, los espacios institucionales o sociales para la praxis y la metodología para la praxis son los elementos que objetivan y concretizan el campo disciplinar del Trabajo Social y sirven

---

<sup>8</sup> Entendiendo la constante de –configuración- como una forma específica de concebir el ser y hacer del trabajo social, donde se manifiestan las propuestas de varios autores y donde se encuentren similitudes epistemológicas, teóricas y metodológicas. Se incluye además de los aportes teóricos que sustenten los planteamientos epistémicos. (Ornelas y Brain, 2015).

de punto de encuentro a diferentes enfoques que permiten delinear la naturaleza, visión, misión y la práctica científica del Trabajo Social. (Evangelista, 2009, p.9)

A su vez, en la actualidad existen complejas delineaciones e interrogantes sobre la dicotomía sujeto-Estado, es desde esa premisa donde la intervención social con el enfoque crítico y desde la configuración contemporánea de la profesión, permitirá la visibilización de planteamientos o cuestionamientos a la crisis de modernidad y globalización vigente; un fenómeno de globalización que manifiesta malestares y problemáticas en las que se precisa una intervención con revisión histórica que aborde esta cuestión social con sus respectivas dificultades, revisión profesional que problematice las cuestiones y demandas populares dentro de las dimensiones sociales y económicas presentes.

Esta vinculación entre conocimiento y práctica del Trabajo Social Contemporáneo, ha ido redefiniendo su marco conceptual a hacer frente a la razón instrumental, una crítica que no confronte rechazando, sino que desde su problematización se comprenda y se figure un nuevo sujeto de conocimiento, en relación al cambio de su realidad y no al resguardo del orden establecido. Esto, trajo consigo una serie de nuevas visiones y conceptualizaciones, reordenamientos de pensamiento en la profesión, una noción donde el sujeto es el centro de la historia, un escenario de impacto gradual que contrae una serie de particularidades en el campo de lo social y político: una transmodernidad, que Evangelista (2009) plantea como:

Una mirada crítica a la Modernidad, ubicada desde la periferia del sistema-mundo, en este caso, desde América Latina. Esta mirada alterna se basa en la ética de la liberación; una actitud y una praxis ético- liberadora que busca superar la crisis terminal del proyecto civilizatorio eurocentrista. (p.18)

Sin duda, una nueva visión del mundo se hace presente, el fin del Estado de Bienestar provocó una serie de cambios tanto funcionales, estructurales y simbólicos. Desde la apertura comercial y la mundialización económica, la noción de un Estado -social- ahora debería reducirse e irse desmantelando ante la nueva realidad mundial: una economía globalizada con múltiples y marcadas consecuencias sociales, que desencadenará un nuevo pensamiento en la intervención de Trabajo Social, haciendo frente a la fragmentación social, crisis de legitimidad y la reducción de espacios sociales.

Desde lo metodológico estos cambios configuran una mirada al análisis desde la singularidad como parte de un todo, una transición significativa en la forma de crear estrategias de intervención, no ya sólo desde la institución, sino ahora también desde las prácticas sociales con intencionalidad en cuestión con lo *social*, que implica además una deconstrucción del concepto “intervenir”, apoyándose en las precisiones comunitarias, de la vida cotidiana, sus significados y representaciones dentro del orden de lo que se conoce y de lo que se está por conocer.

### **1.1 Estrategias de intervención como conductores de cambio en Trabajo Social Contemporáneo**

Los modelos son una implementación que no representan una idea abstracta sino una construcción metódica y sintética que nace de una teorización indagatoria con intencionalidad de ser llevada a la práctica. Su determinación ha sido expuesta a la definición de los fenómenos a los que va dirigidos los elementos de acción; en tanto, los modelos representan una guía de esquema referencial hacia la explicación de una realidad con sustancia en lo empírico: Y ¿Cómo percibimos la realidad? En el momento en que el sujeto ha constituido el fenómeno, lo múltiple de la sensibilidad, no ha hecho más que comenzar un

complejo proceso que lo llevará al final al conocimiento de los objetos, esta premisa *Kantiana* asume en el ideal trascendental que la realidad en representación absoluta es concebida por la sensibilidad y es el intelecto quien las organiza<sup>9</sup>. Mediante una lógica que tiene factores a priori como lo son el espacio y tiempo; y es así que el percibir, el pensar y el conocer conllevan a una creación, una posibilidad.

De todas las cosas de que el hombre puede adquirir conocimiento se siguen unas a otras en igual manera, y que, con sólo abstenerse de admitir como verdadera una que no lo sea y guardar siempre el orden necesario para deducirlas unas de otras, no puede haber ninguna, por lejos que se halle situada o por oculta que esté, que no se llegue a alcanzar o descubrir. (Descartes, 2010, p.48)

Es así como las estrategias de intervención figuran un método para transformar esa realidad percibida; al comprenderla, al ser parte de ella. Intervenir comprendiendo lo que sucede en -la realidad- y que las estrategias de acción planifiquen y se accionen haciendo frente a las dificultades institucionales y curriculares que imperan en la profesión; buscando profundizar la construcción de espacios participativos e integrales que centren su especificidad en construir sujetos históricos y sociales; este desafío de especificidad de los sujetos radica y fluye desde una constante capacidad, “la capacidad analítica del sujeto o bien a su imaginación, a su voluntad y su capacidad para la acción, de modo que puede ser autónomo y sostener posturas axiológicas o ideológicas ante el futuro desde un sentido de historia.” (Zemelman, 2010, p.39)

---

<sup>9</sup> Kant en *Crítica a la razón Pura* concibe que no se puede tener conocimiento de un objeto como cosa en sí misma, sino sólo en cuanto la cosa es objeto de la intuición sensible: como fenómeno.

Pensar a los sujetos como parte de un todo, y en interrelación con su entorno contribuye a la función social de la disciplina en la intervención: asumir formar sujetos sociales con potencialidad de generar cambios sociales, donde se reconoce su la capacidad sociales para llevar a cabo esos cambios.

“Los sujetos se tornan a sujetos históricos para darle sentido y dirección a su acción, de acuerdo con sus posibilidades y consideraciones tanto individuales como colectivas, y en función desde donde se leen las potencialidades” (Zemelman, 2011, p.33), además de las implicaciones epistémicas que reconozcan el acto de pensar en un contexto situado histórica y políticamente. Es indispensable desarrollar este conocimiento en los sujetos junto con los modelos y las estrategias de intervención para continuar la construcción de una identidad significativa en la historia de la disciplina del Trabajo Social y en todos los ámbitos del saber, esto como respuesta a la injusticia, la desigualdad, las relaciones de poder, el sistema económico y las políticas que recaen en las geografías del mundo.

No obstante, se reconoce el trabajo de investigación que en la profesión se ha realizado en las últimas décadas, pero muchos de los diagnósticos han perseguido y reproducido paradigmas políticos; de políticas públicas que no responden a una profunda transformación o gestación de individuos y comunidades participativas; sino al de un Trabajo Social burocratizado<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> De acuerdo a Tello (2008) dentro del Trabajo Social institucionalizado en su trabajo *Modelos de Atención institucional* de los Institutos Nacionales de Salud (1998) [...] y los Manuales de operación de los Programas Nacionales de la Secretaría de Salud (2006) México, efectuó un ejercicio sobre el Trabajo Social en la academia y en la vida profesional. Universo: 750 trabajadoras sociales en ejercicio. La temática abordada fue el objetivo de Trabajo Social, el objeto de intervención, las funciones de los profesionales de trabajo social, los procesos y las actividades que realizan. Después se elaboraron diagnósticos y prospectivas de este hacer. Se utilizó toda la información generada en los grupos, se hizo análisis de contenido y análisis del discurso. Resultados: Se identificaron tres grandes problemas: La ruptura entre la academia y el quehacer profesional; la fractura de los

Es preciso reconocer que, frecuentemente, lo social se desdibuja en el discurso institucional, se transforma en todo lo que rodea el quehacer del profesional protagónico, no se reconoce ni se nombra como la especificidad de nuestra intervención, se identifica más bien como actividades inconexas, todas de orden administrativo, que integradas a procesos de intervención integral se convierten en parte de los modelos de atención institucional, pero aisladas desvirtúan el quehacer de Trabajo Social y lo suman a procesos de control, no de construcción de sujetos. (Ornelas y Tello, 2015, p.13)

Por ende, es inexorable que el Trabajo Social tenga “como exigencia intrínseca a su naturaleza, ubicar contextualizadamente la problemática y buscar en la interacción problema-contexto los dinamismos de transformación que permitan atender la problemática.” (Tello, 2008, p.8) con sentido, rigurosidad, desde la resistencia y las grietas que son una ruptura para la construcción de espacios de dignidad en un mundo donde el capitalismo ha ido avanzando desmedidamente a través de las políticas de los Estados su dominación y deshumanización (Holloway, 2011).

Para el trabajador social investigador y que interviene en los procesos sociales, resulta importante estar implicado al desarrollo teórico de la profesión, asumiendo la responsabilidad práctica y del pensamiento como fuerza para politizar, tanto en su aporte a la teoría como en la práctica científica, encontrando así el ser consecuente a aspirar a contribuir, al proceso de transformación social.

Una de las nociones presentes junto con la intervención se manifiesta como una de las cualidades para replantear las posibilidades como vertientes de resistencia y cambio;

---

procesos de trabajo social en el quehacer institucional, y el desplazamiento de lo social como centro del hacer de trabajo social

condición necesaria e inaplazable. Incluso desde los mecanismos de intervención se da un primer momento de resistencia: una intervención no imperativa, consciente que reconoce los estragos y se establece como reactiva hacia la participación, las posibilidades y los medios de organización, y se puede incluso dar un salto a la genealogía de los movimientos sociales<sup>11</sup> que construyeron pilares cualitativos para comprender los pasos y la morfología de procesos políticos y de la formación de nuevos sujetos sociales.

Las estrategias y su validación para la construcción de modelos de intervención son un pilar que caracteriza a la profesión, que deben hacer frente a las problemáticas y situación-problema que se manifiesten con la sociedad, contemplando su importancia y radicalidad, aunado a la noción de interpretar la realidad y conformar los medios e instrumentos, las técnicas y la metodología para su transformación, de manera planificada, destacando su complejidad y alcance. Una de las aportaciones más significativas dentro del Trabajo Social contemporáneo ha sido la importancia de elaborar las estrategias y los modelos de intervención, su proceso de diagnóstico, investigación, planeación, creación, intervención, evaluación, seguimiento y ante todo la composición de conocimientos propios: conceptualizar el trabajo realizado, sus características, su marco de referencia, su sustento metodológico y teórico, la importancia, su intencionalidad y su trascendencia. Teniendo en cuenta ciertas particularidades en su desarrollo que delegan al Trabajador Social el saber que:

---

<sup>11</sup> Abordando los movimientos sociales desde su lucha e historicidad, sus formas, sus métodos para conseguir tanto sus propósitos como sus demandas, los cambios en su forma de acción. Los movimientos cuentan con la racionalización de sus formas de organización, tanto ideológica como práctica.

I- *Desarrollar estrategias de intervención es una actividad intelectual*:<sup>12</sup> Se busca que el Trabajador Social elabore desde el acto de la creación, la indagación, el análisis, la pertinencia, la investigación, experimentación, la crítica, el diálogo y la reflexión. Se considerará a los modelos de intervención como objetos de conocimiento, un aspecto que dentro de la dinámica de investigación e intervención permitirá la no atomización del conocimiento, concentrará su quehacer en el profesionalismo y en una diversa capacidad cognitiva, crítica y con un rigor no improvisado, sino científico. Intentando reestructurar el marco conceptual y la semántica de lo que intervención representase dentro y fuera de las instituciones donde se desarrolle este conocimiento, y combatir aspectos simbólicos para la creación de nuevas estrategias de intervención, aspectos significativos como estructuras de *poder* presentes en varias áreas de trabajo de la profesión, que dejan de lado el horizonte y la verdadera noción de su creación, limitándose a procedimientos establecidos y no a constituir conocimiento que logre involucrarse en el aspecto social; es entonces importante una mirada a cuestionar este razonamiento del *poder* como la sociedad disciplinaria que Foucault (2009) planteó:

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad) y disminuye esas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la

---

<sup>12</sup> Dentro de la teoría y experiencia realizada a lo largo de su carrera profesional, Nelia Tello (2000), investigadora y Trabajadora social ha desarrollado una pertinente e importante conceptualización sobre los modelos de intervención; en su artículo *Modelos del trabajo social: notas para su discusión*, en el cual establece 5 principales ejes a recorrer en la construcción de un modelo de intervención donde sugiere esta actividad intelectual desde donde colectivamente podemos ir construyendo nuevos pensamientos y nuevas prácticas sociales y profesionales.

explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una actitud aumentada, una dominación acrecentada. (p.143)

*II- Modelos y estrategias de intervención con especificidad social, y como herramienta para transformar la problemática social:* Una de las mayores situaciones presentes en la profesión es la pérdida de lo social dentro de la aplicación del conjunto de acciones al conceptualizar e intervenir. Es vital además la participación de los sujetos para que sean reconocidos como sujetos históricos y de transformación, y no representar el modelo de intervención como un fenómeno que imponga o conlleve un pragmatismo tanto para el Trabajador Social como para los sujetos. Tener en cuenta la complejidad que el fenómeno de lo social implica: que el conocimiento contiene en sí multiplicidad y diversidad en sus diferentes fundamentos, tanto ideológicos, físicos, existenciales, antropológicos, entre otros. En una relación *hombre mundo*, en una situación donde los sujetos están en una constante influencia, en una red de interacciones y relaciones con su entorno, en una constante concreción cognitiva del mundo. Partiendo de estos saberes desde la complejidad, el reconocimiento de los sujetos como seres con vocación transformadora, emancipadora, con incertidumbre de conocimientos. Esta composición permitirá al Trabajo Social abordar la transformación como constante planteamiento dinámico, metódico e inacabado, como una necesidad de posibilidades y no de determinismos.

Una de las principales características para la elaboración de una estrategia de intervención, pensando desde la posibilidad es la interacción que se tiene con la situación problema: “el punto de partida de cualquier intervención en el Trabajo Social es formular una pregunta de intervención, como referente a la construcción de respuesta, que será el

centro de la estrategia” (Ornelas y Tello, 2015, p. 18), de forma sistémica el referente teórico dará contenido epistemológico y fundamento a la lectura de la realidad y de la situación problema, el contacto con los sujetos y el contexto, compondrá la estructura de **investigación preliminar o exploratoria** indispensable e imprescindible para la construcción de la estrategia, aporte significativo para la construcción de estrategias y modelos de intervención; en suma, el proceso de investigación se extenderá desde la mirada de la profesión para el análisis de la situación problema (**investigación descriptiva**) donde el trabajador social realizará procesos y razonamientos lógicos, entrelazará la interpretación de la realidad desde la complejidad y el análisis de sus características, tanto componentes, causalidades, posibilidades con los elementos que articulen la comprensión de la situación problema a intervenir describiendo las concepciones, antecedentes históricos, el análisis, las rupturas o las figuras potenciadoras para así conformar el **diagnóstico**. Surgirán desde estos dos momentos diferentes propuestas para realizar una esquematización que represente la estrategia de intervención desde lo social, abordándola desde la participación y organización de los sujetos. Se determinarán los procesos, acciones y procedimientos para el desarrollo de la acción, los momentos de operatividad compuestos por técnicas documentales: informes, mapas y cartografías, estadísticas, artículos, fuentes bibliográficas, entre otras, así como técnicas de intervención de campo como entrevistas, diario de campo, discusión y diálogo con los sujetos, cuestionarios, encuestas, etc., recursos materiales, humanos o institucionales, que compondrán el aspecto **metodológico** con fines transformadores.

Cada uno de los procesos conllevará una importante característica: el vínculo y la participación de los sujetos; se propone además un proceso educativo y social de intervención, de intercambio de saberes y formación, “en este grupo de trabajo (de vínculo

con los sujetos para su participación) el que deberá el Trabajador Social ir preparando para los efectos de la movilización de la gente y su actuación como Sujetos. Es por lo mismo que el Trabajador Social educa de manera sistemática e intencionada.” (Gallardo, 1976, p. 42-43) El trabajador social diseñará estrategias de intervención, con contenidos educativos en función a propósitos vinculados a procesos de dignificación y autonomía, con procedimientos adecuados, y con intencionalidad al objeto de estudio: lo social. La función educadora del Trabajador Social contemplará desde la complejidad como su objetivo, el alcance de cambios sociales tanto en los sujetos de intervención, en los movimientos sociales así como en otros horizontes fuera de los sujetos con quien se trabajó. Esta aproximación desde la complejidad, permite un método comprensivo para la realización de esquemas tanto interpretativos como explicativos de los actores sociales y su interrelación con el orden de los sistemas de los que se compone su capacidad relacional para generar nuevas formas de intervenir, con enfoques de entendimiento de las relaciones y procesos sociales. “La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones” (Morin, 1995, p.73) y en esta noción se permite vislumbrar un futuro dentro del accionar, a partir de propuestas y experiencias ya desarrolladas y de los nuevos saberes a conocer.

Una de las propuestas de este trabajo es reconocer la gran influencia de los movimientos sociales dentro de los cambios y transformaciones de la sociedades, como trabajan desde una organización conjunta hasta un proyecto de acción, un esquema de categorías, técnicas y métodos que bien pueden ser fuente de cognición y saberes para la comprensión de las realidades y para la elaboración de categorías de pensamiento, educación y de nuevas estrategias de intervención. Estos aportes metodológicos respecto a la participación,

comunicación y cooperación dentro de la organización de los movimientos sociales permitirá la producción de nuevos conocimientos en correlación con la acción de los sujetos involucrados en la confrontación de sus prácticas sociales.

## **1.2 Los movimientos sociales como eje y práctica social para la constitución de herramientas y estrategias de intervención**

Después de 500 años de un proceso que socavó varios saberes y dimensiones político-culturales de la ahora América Latina, desde la transformación colonial que se dio en las organizaciones prehispánicas, donde se gestaron mecanismos de culturalización impuesta a través del ejercicio del poder (dominante y dominado) con no sólo coacción física sino también desde esta violencia simbólica de imaginarios sociales impuestos desde un comienzo por la evangelización y poco a poco a través de la normalización según los marcos lógicos de los países colonizadores; estándares perpetuados, y concentrados en vigilar desde las fuerzas del orden, que con el paso del tiempo se han ido sofisticando<sup>13</sup>, instaurándose como políticas de disciplina y contrainsurgencia; persiguiendo todo mecanismo o discurso/práctica de crítica, de solidaridad, de ejercicio comunitario o de perspectivas democráticas que reivindican a los sujetos y los pueblos.

Las relaciones de poder que representan en su conjunto la lucha de clases, han venido forjando resistencias organizadas y llevadas a movimientos sociales; trasfiguran la

---

<sup>13</sup> Como indica Ceceña (2008) Estas fuerzas se manifiestan hasta volverse tan sutiles que se internalizan y aparecen como autoconciencia. Penetrar esa sofisticación será importante para la profesión del Trabajador Social al aprehender los mecanismos y las lógicas del poder, así configurar las estrategias, sin discriminaciones, sin explotación y sin imposiciones; este método forma parte del proceso emancipatorio. Todo proceso se construye acumulando saberes. Y la sabiduría de los pueblos lleva al conocimiento de los límites, de los riesgos, de los daños, de las maneras de superar obstáculos o peligro.

potencialidad de los sujetos políticos a sujetos históricos; podemos entender a los movimientos sociales como:

La acción colectiva de un sector de la sociedad dividida en clases, que cuestiona el sistema social que ocasiona sus desventajas, pone en juego sus energías adoptando formas organizativas, tácticas y estratégicas, y perfila un sistema de ideas que racionaliza su proceder, dando lugar a un programa para una utopía organizada [...], los movimientos sociales producto de las contradictorias relaciones sociales existentes, son al mismo tiempo los actores y sujetos de transformación de las mismas (Lima, 1996, p. 233)

Justamente la emancipación del poder en las estrategias de intervención a proponer y desarrollar, tienen que acompañar los cambios de los sujetos, acompañado de las concepciones de la educación, la naturaleza, la vida y rebasando los límites del pensamiento colonizador; “Las bases sobre las que el proceso de dominación-emancipación ocurre (...) exige explicaciones más complejas y la naturaleza de los fenómenos reclama el protagonismo de los sujetos en los cuerpos explicativos” (Ceceña, 2008, p.16) para su autodeterminación, centrándose en la intencionalidad y en el quehacer colectivo y concientizador.

Al interior de la profesión el debate sobre la conceptualización de –intervención-; la cual representa la médula cognitiva y práctica del Trabajo Social mantiene gran relevancia respecto a los métodos, modelos y a las características a las que responden; resurgiendo en nuevos desafíos que permitan contribuir a la profundización de éstas prácticas. Se presentan diferentes teorías y formas de intervención que se desarrollan en la profesión, tanto procesos como objetos de estudio, así como las perspectivas y la intencionalidad; justamente permitiendo una tipificación heterogénea en la identidad del Trabajo Social: una dialéctica

de lo diverso, para conformar epistemes desde la transdisciplinariedad. Esta característica permite visualizar situaciones-problema, que como unidad se constituyen como el objeto de intervención, compuesto por articulaciones complejas entre el sujeto, el problema y las condiciones de un contexto concreto, para entender a cada una de sus partes desde sus interrelaciones; esta complejidad no se obtendría si solo se estudiara sus partes y componentes únicamente de manera independiente (Tello, 2000), se identificará la unidad situación-problema como objeto de estudio y de conocimiento desde diferentes ángulos epistemológicos aunados a la búsqueda de su génesis o sus transformaciones, de la evolución de lo estudiado tanto en características cuantitativas como cualitativas.

Constituyendo así una especificidad en la profesión, que sí bien se ha valido de algunas teorías sociales o del uso de conocimientos de otras disciplinas, esto no implica que no exista una ontología de la profesión, que recae en lo social, respecto a ello Díaz (2006) refiere que:

La naturaleza y especificidad del Trabajo Social se impregna de su desempeño ligado a lo humano, en sus múltiples dimensiones. Asume una direccionalidad en su práctica al estar cerca de lo sensible, lo consciente, lo fraterno, lo espiritual, lo cotidiano, las carencias, la producción de satisfactores a las necesidades; la interrelación de individuos y grupos en el escenario social, sus condiciones y determinaciones. Por eso se vincula a los escenarios que niegan a las grandes mayorías la plena felicidad y bienestar, que marca la calidad de vida de las personas, estableciendo su inclusión o exclusión de la distribución de la riqueza. (p. 7)

Esta conceptualización genera una óptica de acción multidimensional, consolida su intencionalidad e intervención con los sujetos en una composición en la búsqueda de, desarrollar acciones que articulen junto con los actores protagónicos de intervención un

proceso de cambio para mejorar y dignificar sus procesos de vida, esta identidad permite enfrentar las condiciones adversas con organización y participación. Si bien las profesiones sociales visualizan y estudian la realidad de los sujetos, así como su desenvolvimiento, desarrollo, socialización, etc.

La profesión está ligada a lo cotidiano, a la constitución de sujetos partícipes en cambios de su cotidianidad, ha sido transversalmente su principio explicativo: algo así como la razón de existir del Trabajo Social a través de los tiempos, pero evidentemente, el propósito de *cambio*, ha sido leído y construido desde distintas perspectivas en la ejecución, donde “cambiar” ha significado tanto normalizar, adaptar, o higienizar así como también educar, politizar, liberar o emancipar. Un conjunto de posicionamientos que llevan a consolidar el accionar de la profesión en vertientes que sitúan una bifurcación; por un lado un Trabajo Social plano, de repetición y cumplimiento de estándares y paradigmas que el Estado perpetua, o por otro, un Trabajo Social con miras constructivistas, de reordenamiento y sensibilización cultural hacia los sujetos, las comunidades y organizaciones sociales.

En esta dirección se reconoce una problemática de posicionamiento y enfoque desde la disciplina hacia lo social y las formas de organización de los sujetos, una mirada que observa los movimientos sociales en un orden absoluto de estrategias de intervención ejecutados desde la lógica de reproducción del poder; reprobando en muchos sentidos las condiciones del sujeto, relaciones de comunidad y la lógica de los pueblos, fragmentando sus saberes y su propia participación o decisión en proyectos que intenten –normalizar- comportamientos, formas o figuras de trabajo, convivencia o educación.

Así, las estrategias de intervención en el Trabajo Social, hoy más que nunca y como propuesta dentro de la raíz cualitativa de lo social es necesario reconfigurar y llevar a debate

una teorización científica de los aspectos imperantes, sus consecuencias y el entendimiento hombre-naturaleza, hombre-hombre, hombre-sociedad. Reconociendo en las problemáticas una posibilidad primero, para después conformar modelos de intervención, lo cual implica una disposición del profesional y de los sujetos “para potenciarse según sus facultades para dar lugar a una praxis significativa” (Zemelman, 2010, p.39), por lo tanto, implica por antonomasia un conocimiento emergente: un producto cognitivo de participación y pensamiento crítico.

América Latina se ha desenvuelto en una constante lucha histórica entre la defensa a sus territorios, su cultura, sus proyectos sociales, su posicionamiento político-social y sus movimientos que desde la construcción de emancipación han abordado y encabezado discernimientos en la educación, políticas y cultura de las mentalidades conservadoras y colonizadoras, fundando referentes metódicos y de proyectos sociales, así grandes movimientos han constituido la antesala de unidad de análisis para nuevos caminos de intervención social.

Una de las luchas emancipadoras más importantes del siglo XX en América Latina fue la del levantamiento zapatista de liberación nacional en el año de 1994 en Chiapas, México; movimiento que representó un bastión y una historia de resistencia de los indígenas de la selva chiapaneca. Resultado de las desventajas y las opresiones que el Estado perpetró, y las condiciones de perjuicio a la pobreza y la invisibilización de estas comunidades. Una organización que a comienzos de los 80s se consolida como grupo armado para la defensa de sus territorios; para el reconocimiento de los pueblos originarios, así como demandas específicas para el pueblo de México: “Techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación,

independencia, democracia, libertad, justicia y paz. Estas fueron nuestras banderas en la madrugada de 1994. Estas fueron nuestras demandas en la larga noche de los 500 años. Estas son, hoy, nuestras exigencias.” (EZLN, 1996)

Después de un proceso de lucha armada el EZLN como organización, sustituyó las armas por la palabra, el diálogo y continuó sus procesos de autonomía, de trabajo colectivo y de lucha solidaria durante los siguientes años y hasta hoy en día. Se consolida el ser protagonistas de su propia historia constituyéndose como una articulación entre sus proyectos locales y una grieta para las culturas y pueblos de otras geografías. Una transformación que contenía en sus ideales y quehaceres, la inevitable construcción de autodeterminación; Respecto a esta transición del movimiento, González (2003) señala:

La transformación del proyecto militar en un proyecto de luchas políticas, más que deberse a la iniciativa del Gobierno, obedeció a la enorme movilización de la sociedad civil en contra de la guerra. Abrió una nueva etapa en que los dirigentes del EZLN fueron impulsados por las propias masas indígenas y su cultura de la resistencia a defender y construir un proyecto que se centrara en los derechos de los pueblos indios, con respeto a su autonomía y dignidad, a sus tierras y territorios, a su cultura y costumbres y a su participación y representación en el Estado nacional.  
(p.5)

Su constitución como pueblos autónomos dentro de comunidades y municipios, la organización de juntas de buen gobierno como los ejes de sentido dentro de su organización, figuras representativas de las comunidades que se encargan de administrar y participar como representantes rotativos de las *Juntas de Buen Gobierno* dentro de los *Caracoles*, nacidos en el 2003 los Caracoles son las sedes de las Juntas de Buen Gobierno, nuevas instancias de coordinación regional y lugares de encuentro de las comunidades zapatistas y la sociedad

civil nacional e internacional. Son además zonas de solidaridad entre localidades y comunidades afines en redes de gobiernos municipales autónomos que a su vez se articulan en redes de gobierno que abarcan zonas y regiones más amplias. El buen gobierno de los Caracoles debe ser el primero en reconocer y ejercer los derechos de las comunidades para no actuar con arbitrariedad (González, 2003), conforman espacios de discusión, gestión, y autodeterminación, así como proyectos productivos colectivos y proyectos de educación autónoma, son la manifestación en respuesta a la necesidad y un agente en como la participación converge en el desarrollo alternativo, el EZLN (como se citó en Ornelas, 2004) declaró:

Nosotros ya teníamos un territorio controlado y para organizarlo fue que se crearon los Municipios Autónomos. Al EZLN le sobran ideas de cómo es un pueblo organizado y libre. El problema es que no hay un gobierno que obedezca, sino que hay un gobierno mandón que no te hace caso, que no te respeta, que piensa que los pueblos indígenas no saben pensar, que quieren tratarnos como indios, pero la historia ya les devolvió y les demostró que sí sabemos pensar y que sabemos organizarnos. La injusticia y la pobreza te hacen pensar, te producen ideas, te hacen que pienses cómo hacerle, aunque el gobierno no te escuche. (p.71)

Las estrategias de intervención sugieren una amplia indagación en proyectos sociales de los movimientos sociales, como lo es en esta mirada de organización que la comunidad zapatista demandó; la indagación tanto documental como empíricamente nos permiten converger en la arquitectura del sujeto protagonista del cambio como lo ha sido el movimiento zapatista donde redefinieron el quehacer político de los sujetos con el planteamiento de “mandar obedeciendo”, un ejercicio de la toma de decisiones entre la población entre la comunidad y las juntas de buen gobierno y mandos de base de apoyo,

ambas partes en constante diálogo y constituyendo una nueva identidad política: debatir, discutir, organizar, proponer según sus necesidades y actividades de lucha, sin someter, sin imponer, sin arbitrariedad. Generando así nuevas formas de hacer política y sujetos de acción.

Sin embargo algunas estrategias de intervención no consideran al sujeto social como posibilidad “esa posición sin sujeto, sin actor, es la menos indicada para comprender un futuro en la que los fenómenos de construcción son tan importantes como quien los construye” (González, 2003, p.165)

Como el EZLN, varios movimientos alrededor de Latinoamérica consolidaron un ejercicio de participación significativa, y un postulado teórico/práctico para la construcción de epistemes y herramientas para el análisis, la investigación y la consolidación dinámica de modelos para los sujetos colectivos en construcción. De manera no lineal, también surgieron proyectos sociales trascendentes para dar saltos históricos en la ideología, las iniciativas populares y el cómo hacer ciencia: la ciencia como modo de generar enunciados acerca de acontecimientos del mundo de la experiencia humana y de contrastar su verdad. La historia de la humanidad se caracteriza por una multiplicidad de sujetos colectivos, los cuales suponen según Touraine (1999):

Un carácter de historicidad, una visión de totalidad del campo dentro del cual se inscriben, una definición clara del adversario y una organización. Son más que una simple revuelta, más que un grupo de intereses, más que una iniciativa independiente del Estado (como una ONG), Los movimientos nacen de la percepción de objetivos como metas de acción. (p. 438)

Existen inmensos ejemplos de esta dialéctica en la historia, con sus condiciones y organizaciones, muchas de estas movilizaciones han permitido conseguir significativas transformaciones; la historia de la humanidad se caracteriza por estos cambios que dan los sujetos al tornarse sujetos de acción: sujetos sociales. Los cuales se construyen en el seno mismo de las luchas, luchas que se centraron al reconocer las bases materiales de la reproducción del capitalismo: la división del trabajo y la industrialización. Nace el proletariado como sujeto potencial, a partir de la contradicción entre capital y trabajo. Los trabajadores están sometidos al capital dentro del proceso mismo de la producción, haciendo que la clase obrera sea totalmente absorbida al igual que constituida por el capital. Es lo que Carlos Marx (2014) llamó la subsunción real del trabajo por el capital pasando del estatuto de “una clase en sí a una clase para sí”. No siendo el único sujeto, pero sí, el sujeto histórico, es decir el instrumento privilegiado de la lucha de emancipación de la humanidad durante los últimos 4 siglos, en función del papel cumplido por el capitalismo (Houtart, 2006).

Otra perspectiva para la construcción de modelos de intervención, sumando el análisis de los movimientos sociales y sus objetivos, será la valoración de lo conseguido en su construcción y su desarrollo, tanto los cambios en el campo político y social, organización, vínculos con otros movimientos, recuperación, renovación o creación de espacios para promover iniciativas populares (de salud, educación, territorio, trabajo), entre otros, tanto en el nivel micro como en el nivel macro.

En cuanto al análisis, se trata de utilizar instrumentos capaces de estudiar los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y de entender sus lógicas, con criterios que permitan distinguir efectos y causas, discursos y prácticas. No se trata de cualquier tipo de análisis, sino del aparato teórico crítico más adecuado para responder al grito de los de abajo. (Houtart, 2006, p.14)

Un análisis político-educativo que representó una influencia desde la organización del movimiento zapatista se ha presentado en Chéran K'eri, Michoacán, México, donde el 15 de abril del 2011, los habitantes del municipio de Cherán en el estado de Michoacán, México, en su mayoría indígenas purépechas se organizaron para confrontar la tala clandestina de sus bosques en su territorio, “el cual contaba con 27000 hectáreas de bosque en el año 2008 y que drásticamente se vio reducido a 7000 ha. en el 2011” (Calveiro, 2014, p.203), los talamontes eran integrantes del grupo criminal La Familia Michoacana, ante ésta problemática rapaz, la indiferencia del gobierno local a cargo de Roberto Bautista (2008-2011) quién ante la situación no se pronunció ni hizo nada al respecto.

Tras tres años de vivir con ese temor, un grupo de mujeres se organizó para demostrarle al gobierno municipal y al crimen organizado la fuerza que tenía su dignidad como pueblo indígena; el 15 de abril del 2011, las mujeres y jóvenes se movilizaron como actores protagónicos para organizar a la comunidad y defender no sólo el bosque, sino su territorialidad y su integridad. Durante estos 8 años del movimiento, se han realizado diversas aportaciones tanto académicas como populares que conforman un eje de comunicación y transmisión de los saberes de Cherán. Artículos de investigación que generan enfoques de vida comunitaria, educación autónoma y participación social, pronunciamientos ante los problemas de violencia e injusticia que se perpetua en el país. Información que ha permitido debates sobre la situación actual del país y repensar los aspectos contradictorios del modelo neoliberal mexicano.

La intención de la literatura de los movimientos sociales comparte la construcción de un sujeto de acción, que se ha aborde desde el áreas del conocimiento de Trabajo Social, que reconozca en éste, su búsqueda como sujeto de derechos políticos. Dentro del área de

investigación los movimientos sociales han ganado un espacio de conocimiento que tradicionalmente habían sido negados, y así con el tiempo cada nueva movilización abre nuevos cuestionamientos frente a los impactos de los modelos políticos, pues la capacidad instituyente desde el Estado se ve superada por la realidad en nuestra sociedad.

Sin embargo es notoria una ausencia en la literatura e investigación de los movimientos sociales una mirada desde el cuestionamiento a las determinaciones, pues los sujetos sociales estarán en constante dinamismo, subjetivación política y presentes en prácticas de acción en constante especialización, y es allí donde el enfoque de la disciplina del Trabajo Social aborda rutas críticas, analíticas y de intervención a partir de las cuales hacer sentido a los diferentes retos que están presentes en estas transformaciones con la intencionalidad y el aporte directo de los actores sociales.

Significativamente se podrá recuperar y hacer visible estas experiencias desde el análisis del Trabajo Social y la intervención transdisciplinar para conocer, y tener un acercamiento a éstas prácticas sociales, otro de los elementos serán los sentidos semánticos, que secundan como lógicas discursivas en el contexto determinado y que se sumen con fundamentos las “propuestas de cambio o las prácticas que se desarrollan con el fin de alterar una realidad considerada como insatisfactoria o injusta” (Calle, 2000 p.28). En ese sentido De Sousa (2006) refiere:

Los movimientos sociales -De los familiares de desaparecidos, de las poblaciones afrodescendientes, de las minorías étnicas, de las mujeres, de los sectores de Lesbianas, Gays, Bisexuales y personas Transgénero (LGBT), etc.- se presentan como voces emergentes producto de la insatisfacción y del reclamo por un cambio del orden social y, por tanto, es necesario fortalecer el diálogo con una “(...) sociología de las ausencias” (p.41)

Una sociología de las ausencias entendida desde lo producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente, es un proceso transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo (De Sousa, 2006), Implica para la disciplina un quehacer profesional de intervención que posibilite una articulación entre teoría y práctica mediante una reflexión epistemológica a través de esta sociología que visibiliza y reconoce de la realidad lo que parece no ser, no existir. A partir de la producción de saberes críticos que recuperan la historia, la memoria, la importancia de los movimientos sociales, el conocimiento ancestral, popular, las formas de organización autónomas, entre otros, se erige una amplia reinención de entendimiento y aplicación social.

De Sousa (2006) plantea en su sociología de las ausencias 5 monoculturas presentes en los parámetros sistémicos de la ciencia establecidos en realidades concretas. En su análisis se sugiere un posicionamiento filosófico, sociológico y político hacia la reivindicación de los epistemes que no responden a los paradigmas occidentales de la ciencia; los cuales figuran como una alternativa cognitiva-cultural para la interpretación de la realidad, así como comprender fenómenos sociales no unidimensionalmente, y efectuar un cambio conceptual y de conciencia hacia la transformación humanística que permitirán desarrollar una herramienta dirigida y metódica en la profesión para la creación de un modelo de intervención social.

Primero desarrolló en la *Monocultura del saber y del rigor* que la ciencia occidental no sólo invisibiliza el saber de estas prácticas sociales, sino que se minimiza la historicidad de los conocimientos alternativos de los pueblos, ya que no responden a sus cánones establecidos; en la *Monocultura del tiempo lineal* homogeniza la unidireccionalidad de las prácticas y el desarrollo de las sociedades, sin considerar los mecanismos de interpretación de su temporalidad, negando la posibilidad de crear sus propios mecanismos de sociabilidad, sus herramientas de organización o de conocimiento; *la naturalización de las diferencias*, una manifestación de suma violencia simbólica<sup>14</sup>: que apela a que la ciencia colonizadora confiere dentro de su historicidad la estructura sistemática de jerarquizar condiciones sociales como inferiores, clasificándolas como “inherentes” a la naturaleza del sujeto; condiciones que resultan ser consecuencias del mismo sistema que impone principio de desigualdad y que contribuye a reproducir la estructura de relaciones de fuerza. *La monocultura de la escala dominante* donde desde la racionalidad se universaliza lo válido a través del proceso de hegemonización globalizante, minimizando lo local y su resistencia; y por ende legitimando la reproducción de lo global como la vía admisible. La última *la monocultura del productivismo capitalista*, donde el determinismo del sistema capitalista establece que lo productivo es en relación con el valor de cambio, la acumulación y la explotación de la tierra, el trabajo descomedido; en tanto todo forma alternativa al

---

<sup>14</sup> De acuerdo a Bourdieu (2000) Las diferentes clases y fracciones de clase están comprometidas en una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo social más conforme a sus intereses, el campo de las tomas de posiciones ideológicas que reproduce, bajo una forma transfigurada: el campo de las posiciones sociales. Pueden plantear esta lucha ya sea directamente, en los conflictos simbólicos de la vida cotidiana, y tienen por apuesta el monopolio de la violencia simbólica legítima, es decir, del poder de imponer instrumentos de conocimiento y de expresión (taxonomías) arbitrarias (pero ignoradas como tales) de la realidad social. El campo de producción simbólica es un microcosmos de la lucha simbólica entre las clases: sirviendo a sus propios intereses en la lucha interna en el campo de producción (y en esta medida solamente), los productores sirven a los intereses de los grupos exteriores al campo de producción.

entendimiento de un sistema productivo diferente, se niega o se considera infecunda y pueril (De Sousa, 2006).

Estas manifestaciones permiten contrastar mediante un análisis de estructuras la complejidad de las formas de establecer la legitimación simbólica del poder para continuar su reproducción en los ámbitos sociales de la educación, lo político y la cultura, exponencialmente. Sin embargo, empujados por la conceptualización crítica esas composiciones y cuestionamientos en búsqueda de lo verdadero, de un horizonte que combate ese raciocinio de sujeción, se suscitan proposiciones teóricas que atraviesan fuerzas de resistencia que afirman una mirada de lo posible, para Giraldo (2000):

No estamos atrapados por el poder; siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa. Tanto la resistencia como el poder no existen más que en acto, como despliegue de relación de fuerzas, es decir, como lucha, como enfrentamiento, como guerra, no es solo en términos de negación como se debe conceptualizar la resistencia, sino como proceso de creación y de transformación. (p. 117)

La teoría social y política que conceptualiza miradas antagónicas entre la realidad y la práctica, ha permitido que Trabajo Social posicione su análisis en las resistencias señalando esas posibilidades, convergiendo en un modo de acción que dentro de las oposiciones, con estrategias dignifiquen y posicionen al individuo dentro de su propia generación de cambio. “Las sociedades resultan de un sujeto histórico, que el investigador debe encontrar en vivo o en los documentos. Política, sociedad y economía son gestadas por clases (peligrosas o fundadoras) o por movimientos populares, es decir por colectividades organizadas” (Aubry, 2010, p.7)

Finalmente, los movimientos sociales convergen en contribuir a la renovación del campo político, y al fortalecimiento teórico para la semántica del cambio con justificación colectiva. Aspectos que sostienen las condiciones para construir nuevas formas y epistemes para los sujetos; y donde el Trabajo Social se presenta como la posibilidad de reconstruir y visibilizar la concepción de alternativas y de su realización como científicos sociales, ésta es una de las razones por las que debemos constituir modelos de intervención para la potencialización de sujetos históricos, que afirmen su vida de modo realista, y dar razón del porqué de las alternativas.

### **1.3 La necesidad de construir nuevos horizontes y metodologías de intervención emancipadoras desde el Trabajo Social**

En la actualidad, la cultura dominante nos envuelve en la aceptación de que el -crecimiento- y desarrollo supone destrucción y de que la sociedad tecnológica requiere ausencia de discusión. Se sostiene que las democracias vigentes exigen formas de funcionamiento y de legitimación que, en los hechos, despojan a los ciudadanos del quehacer político, convirtiéndolos en sujetos de derecho sin poder. Estos argumentos conllevan a una deconstrucción sustancial e inexorable de ideologizaciones que el sistema produce y que se encuentran profundamente arraigadas en el imaginario social, tiende a la no acción, interiorizan la dependencia. Es cuando se hace todavía más significativa la participación con conciencia de que el cambio se forja tanto individual como en colectivo para conseguir el quiebre de la dominación internalizada desde el conocimiento.

Es un hecho irreversible que el -logos- eurocéntrico ha implosionado en sus propias fuentes de desarrollo político y económico (De Sousa, 2011, p.17) lo que ha determinado en los últimos siglos una constante crisis que debe rebasarse con propuestas de resistencia que

emerjan desde un reconocimiento de episteme histórico del hombre-naturaleza; conocimientos de teoría crítica que constituyan uno de los elementos fundamentales hacia el horizonte a alcanzar, estimulando las capacidades, aspiraciones y promoviendo procesos de emancipación de los mismos individuos y colectivos.

Como se planteó en el apartado anterior, las estrategias de intervención del Trabajo Social deben tender a una praxis constructivista, que como objeto de estudio muestre la inconformidad, la necesidad, las grietas, el problema-contexto el -No-.

Las grietas comienzan con un no, a partir del cual crece la dignidad, una negación y creación. Una grieta es una creación perfectamente común de un espacio o momento en el que afirmamos un modo diferente de hacer. Las grietas rompen dimensiones, rompen la dimensionalidad, ya que el hacer disuelve la homogeneización del tiempo. (Castañeda, 2014, p.216)

Son grietas las propuestas como los movimientos sociales, los bastiones de resistencia que han desarrollado procesos con resultados significativos en la realidad, en su desenvolvimiento generacional, desafiando las formas dominantes en sus múltiples dimensiones. “Hace ya varios años que la literatura política y social que emana y circula en los diferentes países de América latina, han hecho cotidiana la referencia a los movimientos populares, luchas sociales y movilizaciones sociales” (Lima, 1996, p.4), considerando la urgente necesidad desde el estudio en el Trabajo Social Contemporáneo esta temática representativa, para el acompañamiento, desde su observación, sistematización, y sus planteamientos sociales. Es esta grieta una propuesta que se vincula a la necesidad, que junto con la episteme del Trabajo Social y su intervención se puedan formular procesos de descolonización, autonomía y emancipación.

Entonces, ¿Qué hacer? ¿Cuáles son las posibilidades de construir y crear nuevas estrategias, metodologías o proyectos que sean verdaderas alternativas libertarias frente a la necesidad? Durante mucho tiempo las formas de reproducción de la ideologización hegemónica se han perpetuado en las formas de construir ciencia dentro de la academia de Trabajo Social y otras ciencias sociales, sus métodos y cómo llevarlas a cabo; dejando de lado la participación *de los más*, acotándola a las decisiones *de los menos*. “En mayor o menor grado los estudiosos de las ciencias sociales volcaron su interés al análisis de los factores que inciden en el desarrollo social, cuyo éxito está directamente relacionado con la participación de la población involucrada” (Díaz, 2014, p.3), participación que representa la sustancia medular del Trabajo Social: que permite organizadamente desdibujar los paradigmas dominantes mediante la acción. El construir sistemas entre los grupos sociales, creando sujetos políticos, que paulatinamente generen transformaciones significativas y constantes, considerando vías para reformularse y no mantener un posicionamiento estático, considerando lo político, lo educativo, lo intelectual, lo humano y lo colectivo.

La gestación en América Latina de una corriente amplia del pensamiento, en la que convergieron la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la educación popular, la teoría postcolonial, la investigación acción participativa, la epistemología feminista, por nombrar sólo algunas; permitió producir conocimientos que buscaron comprender la compleja realidad de los sectores despojados y oprimidos desde un “paradigma emancipatorio”<sup>15</sup> ya que sus prácticas tenían claramente la intención política de fortalecer en

---

<sup>15</sup> De acuerdo a Rebellato, J. (1992) se entiende por paradigma emancipatorio lo siguiente: A) Los paradigmas se construyen en las prácticas colectivas. B) El paradigma es un horizonte, una suerte de utopía. C) El paradigma da sentido a las prácticas (sociales, políticas y culturales, pero también personales, individuales, si tiene sentido hablar de prácticas individuales). D) El paradigma revierte: da sentido, construye su propio sentido. E) El paradigma posee siempre la nota de la incompletitud: se está construyendo siempre. Tiene carácter nómada, no

aquellos grupos las capacidades para generar cambios sociales; la construcción de un nuevo paradigma, concentra esa urgencia, desde el reclamo a construir una propuesta teórica que fundamente las luchas de los pueblos.

La diacronía de la profesión ha permitido ubicar en los movimientos sociales la importancia en la formación y desarrollo de acontecimientos que han configurado la historia moderna, en este sentido se abordan las categorías de horizontalidad y colectividad que aportan elementos de conocimiento y organización para desarrollar finalidades sociales comprometidas, transformadoras, creadoras, éticas, emancipadoras y su movilización, sistema que conforma al sujeto social.

#### **1.4 Construyendo Epistemologías alternas**

¿Por qué resulta más difícil construir y configurar nuevas teorías y posturas críticas desde Trabajo Social, aun cuando las condiciones sociales manifiestan mayor exclusión, pobreza, violencia y en general una visión de la realidad más devastadora? La búsqueda de un conocimiento propio desde el trabajo con *el otro* en la profesión debe constituir, una articulación necesaria entre los saberes de análisis críticos junto con la constitución de las alternativas; buscando horizontes con posibilidades emancipadoras, pero sin que éstas representen o terminen transfigurándose en estrategias reguladoras dictadas por el propio sistema, y, a su servicio.

Sucede que con el paso del tiempo las teorías científicas aun desafiantes a su contexto, figuraron significativamente estructuras entre los programas culturales occidentales, siendo

---

establecido: Su sentido radica en ampliar los espacios de libertad y en combatir los espacios de dominación. Es un referente para la confluencia de diversos abordajes que apuestan al crecimiento de la libertad y la igualdad entre los hombres. (p. 74)

sustancialmente aisladas; y que entre sus características existió la réplica de las estrategias de ese sistema, como sucedió con la teoría del positivismo de Comte: “el positivismo constituyó un desafío al derecho divino de los reyes y de la escolástica; a la intervención de la iglesia en los destinos del hombre, pero se constituyó también en la tendencia que recuperó la razón para la burguesía” (Mendoza, 2014, p.15).

El método positivista ha sido asumido como el método para crear conocimiento; aislando otras formas de conocimiento a cuestiones de superstición; declarando un desplazamiento a todas las propuestas que no coincidan con sus métodos y estatutos políticos; estas ideas positivistas no sean capaces de develar una transición en otras realidades o geografías; anulando el considerar detenidamente que existe toda una estratificación de sucesos desiguales que abogan al reconocimiento de sus tiempos, de sus modos. El reconocimiento de otros factores que permitan entender las estructuras y los mecanismos para crear conocimiento entre la teoría y la práctica, con una teoría crítica que emerge del modo cultural existente. Este modo cultural se constituye dentro de la filosofía de una época histórica y de un espacio determinado. La crítica, entonces, de una concepción del mundo es siempre un hecho político entre muchas relaciones orgánicas (donde el hombre se modifica en cuanto él su entorno y su conjunto de relaciones) (Rebellato, 1992). Con este fundamento, y para Marx (1974):

En la producción social de su existencia, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a determinada fase del desarrollo de sus fuerzas materiales. El conjunto de esas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica, política y cultural, y a la cual corresponde determinada forma de

conciencia social. (...) el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual. No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, por el contrario, su ser social es el que determina su conciencia. (p. 332)

Estas consideraciones, del materialismo dialéctico nos presentan conceptos y categorías fundamentales para entender la ciencia en las proposiciones contradictorias del modo de producción capitalista; logrando en primer grado la interpretación de un aparato ideológico determinado por la superestructura<sup>16</sup>, y en segundo grado comprender las relaciones de dominación: una filosofía científica que dio cuenta efectivamente de su práctica científica. Encontrar en la filosofía los alcances científicos que permitan una interpretación de la realidad consiente una necesidad hacia lo cognoscente pues lo desconocido es siempre potencial de ser conocido. La posibilidad está dada por el desarrollo actual del conocimiento y las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que imperan; esta filosofía sostiene que nada está construido de una vez, todo está en proceso de constante producción y reproducción o transformación.

Las reconstrucciones de nuevas teorías críticas a la sociedad permiten percibir que las ciencias sociales heredadas no son suficientes para configurar desde el carácter histórico y social la realidad de nuestros tiempos con su dinamismo y cambios; necesitan un mayor acercamiento a la interpretación de los nuevos fenómenos. Conceptualmente figuras y terminologías como modernidad, libertad, democracia, autonomía, subjetividad y objetividad, Estado, justicia, entre muchas más, están sometidas a cargas simbólicas que

---

<sup>16</sup> Marx concibe la estructura de toda sociedad como constituida por “niveles” o “instancias”, articuladas por una determinación específica: la infraestructura o base económica (unidad de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción), y la superestructura que, a su vez, contiene “dos niveles” o “instancias”: la jurídico-política (el derecho y el Estado) y la ideología (las distintas ideologías, religiosas, morales, jurídicas, políticas, etc.) (Althusser, 2006, p.103)

significan cosas disímiles para los diferentes sectores, en el sentido que normaliza y paraliza las posibles eficacias de su significado. “La influencia de las nociones comunes es tan fuerte que todas las técnicas de objetivación deben ser aplicadas para realizar efectivamente una ruptura.” (Bourdieu, 2000, p. 28) Es sabido que el acto de descubrir que conduce a la solución de un problema debe romper las relaciones más comunes, que son las más conocidas o evidentes, para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre los elementos ya que una investigación del logos conduce a reunir lo que vulgarmente se aparta o confunde más allá de lo individual; y mantener una resistencia organizada de una proposición a crear una teoría social científica propia, y que manifieste no sólo la necesidad del sujeto que las ejecuta, sino al sistema general de relaciones por las cuales se realiza, un cosmos que no depende sólo de la arbitrariedad individual y de donde derivan las relaciones necesarias a comprender los fenómenos culturales más allá de lo evidente, profundizando su historicidad y relaciones sociales en las que se desarrolla.

Es así como desde el mirar crítico se plantearon configuraciones del *logos* alternas; con sus especificidades, sus diagnósticos, sus movimientos. Una reivindicación a la emancipación social de los saberes recae en las Epistemologías del sur<sup>17</sup> conformadas por intervenciones “que denuncian la supresión de saberes llevada a cabo durante los dos últimos siglos por la norma epistemológica dominante, y que valoran los saberes que resistieron con éxito y las reflexiones que han producido e investigan las condiciones de un diálogo horizontal entre conocimientos” (De Sousa; 2011, p. 4) conocimientos producidos por

---

<sup>17</sup> Con la expresión epistemologías del sur, designamos la diversidad epistemológica del mundo, Boaventura de Sousa (2011) afirma que el sur es concebido aquí de manera metafórica como un campo de desafíos epistémicos que pretende reparar los daños e impactos causados históricamente por el capitalismo en su relación colonial con el mundo” (p.15)

sujetos, reconociendo que las relaciones sociales sobre las superestructura representan relaciones de poder; en las *Epistemologías del Sur* De Sousa señala “La epistemología dominante es una epistemología contextual basada en una doble diferencia: la diferencia cultural del mundo moderno cristiano occidental y la diferencia política del colonialismo y el capitalismo” epistemes que intentan suprimir el conocimiento local compartido que se oponen a las doctrinas colonizadoras, reduciendo toda experiencia social, y diversidad de los saberes perfilando una crisis ontológica<sup>18</sup>.

Es significativo el reconocimiento del epistemecidio<sup>19</sup> y trabajar su cuestionamiento desde un pensamiento transgresor, multidisciplinar, estableciendo diálogos desde el trabajo científico y los actores; así como una constante reivindicación del conocimiento como interrogación ética, analizando el no habitar las acciones de poder ejercidas.

En este marco, el desafío de las epistemologías alternativas debe apoyarse en lo más inclusivo, estableciendo diálogo entre el conocimiento académico y popular; incorporando todas las aristas de las potencialidades del hombre, su lenguaje, sin apriorismos teóricos, con articulación y especificidad histórica.

Interrogantes que el Trabajo Social puede formular y converger en epistemologías de intervención junto con los antecedentes del -logos- de la *configuración Contemporánea*, y

---

<sup>18</sup> Una crisis respecto a cómo los saberes dominados terminaron sometiéndose, De Sousa (2011) señala que acabaron autodefiniéndose como saberes locales y contextuales utilizables en apenas dos circunstancias: para materia prima para el avance del conocimiento científico y como instrumentos de gobierno indirecto, inculcando en los pueblos, la ilusión creíble de que se gobernaban a sí mismos” (p.8)

<sup>19</sup> Boaventura lo define a partir de las movilizaciones de resistencia y lucha sociales alrededor del mundo; ya que se puede mostrar bajo el carácter de “la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo [...] El hecho del fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno” (De Sousa, 2011, p. 8)

junto con la necesidad de encontrar la continuidad para la producción de elementos materiales, intelectuales, de organización, acción y sistematización de esta ciencia social.

La vinculación de estos dos ejes, conocimiento y acción resultaron en una teorización que implica una praxis social donde el sujeto que conoce y el objeto por conocer se trastoca en una relación horizontal entre sujetos que juntos construyen conocimientos e inventan nuevas acciones. A una de ellas se le denominó Investigación Acción Participativa -IAP-, una metodología utilizada en Trabajo Social. Calderón (2013) expresa:

Surgió del debate en una época de auge de la sociología colombiana a comienzos de la década de 1960. La nueva metodología se iría abriendo paso en el mundo académico producto de los profundos y cualificados resultados obtenidos desde las primeras investigaciones con acción y participación, tanto para las comunidades (que son las que construyen herramientas para sus acciones sociales) como para el mundo académico que empezó a reconocer detalles de la vida social planteados por los propios actores colectivos (p. 3)

Si bien surgió como una propuesta desde la sociología, sus alcances permitieron también una metodología alterna desde la investigación e intervención social, ya que manifiesta dialécticamente una unidad entre teoría y praxis, cuyo desarrollo mostró grandes avances de aprendizaje y conocimiento; basados en la especificidad teórica de los fenómenos estudiados y que resultan en experiencias de empoderamiento donde los sujetos reconocidos como sujetos de saber.

### **1.5 Una deconstrucción de los paradigmas, una construcción epistemológica de intervención desde la Investigación Acción Participativa**

En el ámbito del Trabajo Social el concepto –intervención- está asociada con acciones sociales que buscan interferir, guiar o delimitar otras y, que retoma la “intervención como

paradigma central y elemento diferenciador del quehacer profesional de los trabajadores sociales en relación con otras disciplinas sociales.” (Tello, 2000, p.18) La intervención debe reconfigurarse dentro del espectro de lo social; hacia una transición de relación sujeto-sujeto; con horizontalidad y no representando una forma de interferencia con los sujetos, grupos o colectivos. Una postura crítica que direcciona las categorías de -poder- y una –intervención- como un proceso potencializador, con capacidad creadora, voluntad de construcción y traduciéndose en posibilidades históricamente viables.<sup>20</sup>

Desde el planteamiento de las epistemologías alternas como lo es la metodología I.A.P se cuestiona también los roles que el Trabajador Social establece, y transforma las relaciones entre investigador e investigado, y de sujeto-objeto a sujeto-sujeto. Fals Borda (1987) lo establece como:

La I.A.P. propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón, y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados. (p. 5)

Lo que conlleva un ejercicio de reflexión de conciencia individual y colectiva, que profiera como motor de la práctica de los sujetos sociales con la sociedad de la que emerge, implicando un empoderamiento que genere procesos de autogestión, autonomía y

---

<sup>20</sup> Lo que plantea tomar conciencia del sentido que permanece oculto en lo que decimos (lenguaje, imaginarios), o bien, de lo que está subordinado a las lógicas dominantes. (Zemelman, 2010, p. 43)

determinación de las comunidades con sus problemáticas y sus soluciones; potencializando las capacidades y fortaleciendo su organización y gestión con su coparticipación en la investigación desde su empoderamiento social.

El empoderamiento social se entiende como el proceso o conjunto de acciones y operaciones que tienen como objeto elevar o incrementar la energía creativa y la fuerza creadora de los sujetos colectivos, en torno a los problemas, fenómenos o cuestiones sociales (Tello, 2006, p. 26), permite una creación colectiva ya que se configuran y promueven espacios y condiciones de transdisciplinariedad, que desembocan en cambios sucesivos que junto con los saberes empíricos de la comunidad, conocimientos y métodos, se toman decisiones para la gestión de sus horizontes al articular prácticas políticas.

En la Investigación Acción Participativa, el Trabajador Social participa como sujeto de conocimiento y a su vez como sujeto en proceso de formación lo que permite direccionar los alcances epistemológicos emancipadores trabajando con referencias participativas, metódicas, vinculando a los sujetos en un proceso de empoderamiento. Se proponen cuatro ejes dentro de esta propuesta metodológica, los cuales comprenden el fundamento de formación para el empoderamiento y transformación al politizar la acción profesional:

**La relación sujeto-sujeto:** Encontrar en la investigación y acción una relación de intersubjetividad, de diálogo y no de una estructura objetivada propia de la ciencia moderna en el positivismo sociológico. No hay diálogo verdadero sino existe entre sujetos. Freire (2005) plantea:

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no

puede ser reducido a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p.101)

Este es el inicio de un nuevo paradigma en la investigación social que reconoce el proceso de relación intersubjetiva, donde los actores sociales se vuelven parte de su continuo cambio, de su implicación en su espacio y tiempo, dándole sentido y dirección a su acción.

**La conciencia como ejercicio crítico:** La conciencia en el sentido de reconocernos dentro de una sociedad, con sus características, sus necesidades, su emergencia, su capacidad cognoscible y comprendiendo las estructuras que ejercen el poder; un ejercicio constante que permita una conciencia colectiva, su historicidad, carencias, y alcances políticos, filosóficos y sociales.

Conlleva, además, una recuperación de los saberes populares, de los movimientos representativos sociales, movilizaciones y un sinnúmero de organizaciones que generaron paradigmas para el impulso del trabajo popular y de la praxis profesional, generando subjetividades conscientes de lo indeterminado.

**La participación y acción:** Un proceso que genera una colocación de los actores al problematizar, contextualizar y racionalizar en su vida cotidiana, comprendiendo la importancia de su incidencia en la toma de decisiones sobre su realidad, convirtiendo la praxis de su politización en procesos de cualificación y acción. Generando además mecanismos operativos, convergencia y continuidad en sus luchas, y la posibilidad de auto identificar posteriormente las necesidades y posibles soluciones a esas problemáticas en su temporalidad.

**El fortalecimiento dinámico:** el reto frente a los cambios de la realidad concreta, considerando la cultura cambiante, los procesos económicos, las dificultades y riesgos políticos y sociales. Teniendo una apertura al entendimiento de las diferencias y semejanzas de las luchas, de su lenguaje, de su comprensión. Buscando una manera de consolidar conocimientos interculturales que buscan la dignidad, la ética, la solidaridad, la defensa de los derechos, esto en simetría con el deber ser que este dialogo epistemológico significa.

Es así que desde la I.A.P e involucrando estos ejes como un posicionamiento que contribuya a la autonomía del actor protagonista; se posiciona la cultura y la educación como un pilar en el cual trabajar desde nuestra profesión, ya que el Trabajador Social reconoce que el oprimido produce dentro de sí la imagen y los valores del opresor (Freire, 2005). Esta metodología que compone en sí las muestras de lucha y de conciencia de los sujetos, y permitir la participación, para constituir un Trabajo Social.

En tal sentido, es importante la construcción de la propuesta de educación popular como campo de acción desde el Trabajo Social y que se presente enfocada en nuestra contemporaneidad, para componer nuevas estructuras de la didáctica científica y de la cultura social; diseñando e impartiendo habilidades sociales para que el sujeto se posicione y tome decisiones ante los efectos de las relaciones jerarquizadas que potencian las desigualdades y convirtiendo la educación en un –mercado educativo- donde sus objetivos conciernen la ideología del Estado. Un posicionamiento que instruye a concentrar el análisis a las Teorías de la Reproducción, concepto que trabajó Althusser (2006) recuperando la demostración que Marx plasmó en el tomo II de El Capital, que contempla "que no hay producción posible si no se asegura la reproducción de las condiciones materiales de la producción: la reproducción

de los medios de producción”. Insistiendo además en la importancia de la reproducción de las fuerzas de trabajo para completar el círculo del componente capitalista y Althusser (2006) señala:

¿Cómo se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo? Dándole a la fuerza de trabajo el medio material para que se reproduzca: el salario. Ese salario representa solamente la parte del valor producido por el gasto de la fuerza de trabajo, indispensable para su reproducción; aclaremos, indispensable para reconstituir la fuerza de trabajo del asalariado (para vivienda, vestimenta y alimentación, en suma, para que esté en condiciones de volver a presentarse a la mañana siguiente a trabajar. (p.12)

Ahora bien, no sólo con el salario se garantiza la continuidad del régimen capitalista sino que para conseguir la formación consecuente a su lógica, inclusive fuera del espacio laboral se necesitó homologar al sistema educativo por medio de sus instituciones, instaurando su discurso a través de la configuración de significados y *valores* que se habitúan y del cual no se es consciente. Desde una perspectiva histórica hablar de la ideologización de la educación implica entender que “la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado.” (Torres, 1998, p.13) El enfoque metodológico de la Investigación-Acción-Participativa brinda los elementos para estudiar estas realidades y aplicar procedimientos sociales con la interrelación entre el campo social y su diagnóstico participativo con la sociedad para conseguir un gran alcance en intervención conjunta, reconociendo que es necesario el mejoramiento de la práctica educativa como el fortalecimiento de una cultura organizada dentro de la situación histórica capitalista.

En el contexto vigente se ha intensificado las características dominantes de este modo de producción, dentro de las relaciones de sociabilidad en su fase globalizadora, internacionalizando la transformación de las fuerzas de producción, la monopolización del capital, los cambios de las relaciones sociales y el fenómeno de exclusión social a través de la reorganización del capital generando cambios que intensifican la desigualdad en: las condiciones de vida, trabajo, educación, salud, entre otras, haciendo imperante una necesidad de intervención desde la profesión del Trabajo Social, vinculada a propuestas específicas para la configuración de un pensamiento político-social y educativo, aprovechando y visibilizando las aproximaciones construidas durante los últimos años, tanto de manera teórica como recuperando los elementos que las prácticas sociales y educativas que desde la organización popular, por su organización e historicidad se han perfilado como eje de significativas transformaciones en la realidad social guiada por los sujetos; sujetos constituidos a través de una educación donde definen las prácticas desde sus condiciones y concepciones; construyendo procesos de educación con intencionalidad social y transformadora: denominada popular.

## **CAPITULO II**

### **LA EDUCACIÓN POPULAR, UNA INTERVENCIÓN METODOLÓGICA PARTICIPATIVA EN TRABAJO SOCIAL**

La institución escolar, tal como la conocemos en la actualidad ha tenido sus transformaciones, desde su desarrollo en la edad media a través de las órdenes religiosas quienes se encargaban de evangelizar y concentrar en su intencionalidad la legitimación del modo de producción feudal y pre-capitalista, afirmándose como agente de la educación y cultura; en la edad moderna durante el renacimiento, surge una concepción científica respecto al proceso de educación que Torres (1998) planteó:

La cual facilitaba el olvido o disimulaba los conflictos peculiares de una sociedad moderna que se estructura de acuerdo con un modelo de producción y distribución de corte capitalista, ya que permitía la construcción de discursos y prácticas que presuponían que el progreso y la armonía de una sociedad era únicamente fruto de los esfuerzos individuales. (p.24)

El discurso de los saberes fue madurando y evolucionando en varios de los tantos campos del conocimiento, y se manifiesta como una construcción para la comprensión del ser humano y su entorno que implica acción, reflexión y praxis; Comenio identifica el proceso de formación y Runge (2013) recupera:

Como aquellas acciones realizadas en pro del direccionamiento de la libertad y el pensamiento pampédico<sup>21</sup>, pues para que el hombre se realice como tal, tiene que educarse. La didáctica

---

<sup>21</sup> Según planteó el filósofo y pedagogo Comenio, “significa sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres cosas son necesarias: primera: que se sepa todo según su esencia; segunda: que se reconozca según sus formas y, finalmente, tercera: que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación.” (en Runge, 2013, p. 94)

entra a cumplir un papel determinante en cuanto a los contenidos educativos y a los niveles de desarrollo humano que se pretenden alcanzar. Todos estos elementos tienen un fin último, un estado de perfección que se pretende lograr a través de la formación. (p. 104)

Con Comenio, se formula en la historia de la educación una concepción pedagógica con miras sociales, “la escuela y la didáctica hacen parte del mundo social y de la vida misma, y tienen un carácter formativo y humanizante”. (Runge, 2013, p. 104), un concepto que fue permitiendo a la construcción de otra pedagogía generaciones después.

Durante el periodo de la ilustración en Francia, el problema pedagógico-didáctico se orientó a buscar el factor de igualdad en la sociedad moderna, en el ideal que las personas no serían determinadas por su condición social pudiendo con el mejoramiento de esa posibilidad alcanzar cualquier puesto dentro la sociedad. Basado en la premisa de la importancia y prioridad del conocimiento intelectual y de capacidad y no el de el origen de su clase, este mito educativo se va a establecer como un entendido en el proceso de industrialización después de la revolución francesa; en este momento la burguesía como bloque dominante fijará las nuevas concepciones del capitalismo: mayor productividad, mayor mano de obra técnica y menos capacidad creadora. Bajo estas condiciones se suscitaron los cimientos de la educación cultural del capitalismo colonizador, forjando además bases de estratificación ideológica eligiendo selectivamente: los privilegiados de tener “acceso” a esta educación y que las mayorías sufran las consecuencia de priorizar solventar su existencia ofreciendo su fuerza de trabajo para su subsistencia, y sin las herramientas para alcanzar un acceso a la educación institucionalizada.

Se suma además con el tiempo, otras formas en función de potencializar el sistemático artilugio del sistema: la publicidad y los medios de información, quienes irán legitimando

aspectos a beneficio del discurso mismo: un modelo de propaganda, que Chomsky y Herman (1999) describieron:

Los medios de comunicación de masas actúan como sistema de transmisión de mensajes y símbolos para el ciudadano medio. Su función es la de divertir, entretener e informar, así como inculcar a los individuos los valores, creencias y códigos de comportamiento que les harán integrarse en las estructuras institucionales de la sociedad. En un mundo en el que la riqueza está concentrada y en el que existen grandes conflictos de intereses de clase, el cumplimiento de tal papel requiere una propaganda sistemática (p. 21)

Este procedimiento propagandístico se desenvuelve en la atmosfera cultural del lenguaje y pensamiento de las sociedades, conformando un poder político, “El resultado es un poderoso sistema de conformidad inducida ante las necesidades de los privilegios y del poder” (Chomsky, Herman, 1990, p. 353).

En esta postura pedagógica vigente imperante se refleja una nula importancia para los sectores desprotegidos, sesgando su acceso a la educación, al trabajo, a la cultura o a la participación, no está orientada a conseguir un desarrollo comunitario e individual para potenciar las habilidades creadoras o articular los saberes con la búsqueda del bienestar colectivo dentro de su geografía y lograr una sociedad encaminada a redes más solidarias con coherencia entre individuos y naturaleza, un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a fortalecer el combate a la desigualdad, y la monopolización de la pedagogía: restringiendo el derecho a aprender por deber de asistir a la escuela.

Esta ideologización es encapsulada en la *universalidad de la educación* no como un fenómeno incluyente sino de “escolarización”<sup>22</sup>, que se caracteriza por determinar las acepciones de nuestro lenguaje y de nuestra visión del mundo. Lo educativo es entonces una de las implicaciones sociales más importantes para poder transformar la realidad social y sus coyunturas articularán los proyectos de cambio ineludible de los individuos a través de una desescolarización academicista, reconocimiento de los conocimientos populares de la historia, un aprovechamiento de los espacios de acción directa y autónoma, encontrar el sentido humano y sostenible de nuestros quehacer tanto cotidiano como profesional y las investigaciones de acción participativa como medios importantes para el trabajo recíproco entre comunidad e individuo.

## **2.1 La desescolarización como impulso de la educación popular**

Los elementos trabajados con anterioridad suscitan una serie de nociones interpretativas para la dialéctica de la educación entre el quehacer y la teorización colonialista, la que fue con el tiempo autodenominándose y conformándose como la ideología absoluta del mundo capitalista. ¿Y cómo podemos reconocer los saberes que permiten otras miradas desde la acción educativo-crítica? El empuje histórico del conocimiento del mundo implica historicidad: al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y “envejeció” y se “dispone” a ser sobrepasado mañana por otro (Freire, 2005), esa premisa

---

<sup>22</sup> La escolarización de la imaginación se entiende “para que acepte servicio en vez de valor. Se confunde (...) el trabajo social por mejoramiento de la vida comunitaria, la protección policial por tranquilidad, el equilibrio militar por seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana por trabajo productivo. La salud, el saber, la dignidad, la independencia y el quehacer creativo quedan definidos como poco más que el desempeño de las instituciones que afirman servir a estos fines. La institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica: tres dimensiones en un proceso de degradación global y de miseria modernizada. (Illich, 1985)

contempla la apertura cognitiva del conocimiento inacabado, del aun no existente. Se debe discutir la razón del porqué de los saberes, y la desescolarización que Illich (1985) planteó:

Difuminará inevitablemente las distinciones entre economía, educación y política, sobre las cuales se funda ahora la estabilidad del orden mundial actual y de las naciones. Nuestra reseña de las instituciones educacionales nos lleva a modificar nuestra imagen del hombre. La criatura que las escuelas necesitan como cliente no tiene ni la autonomía ni la motivación para crecer por su cuenta. (p.57)

La educación es una función natural de la comunidad y ocurre inevitablemente, es también una especificidad humana<sup>23</sup> y puede ser una actividad comprometida con este proceso de reivindicación para sí. La desescolarización debe ser entendida como una semántica de transición, no como un intento idealizado de frustrar las superestructuras que responden a la constitución de la relación Educación-Estado sino como una respuesta a las consecuencias de la crisis civilizatoria<sup>24</sup>, como una crítica fenomenológica de la promesa de modernidad y progreso, en el entendido de que no bastó con la creencia vehemente ni en el discurso de un estado de Bienestar protector y con la idea de modernidad como filosofía; Bartra (2012) al respecto puntualiza:

---

<sup>23</sup> Como experiencia únicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que, más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos, implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmesuramiento. La educación no puede ser neutral, o “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis: la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. (Freire, 2005, p.94)

<sup>24</sup> Bartra (2012) en sus estudios y análisis de crisis civilizatoria puntualizó: La convergencia de calamidades materiales, de carácter productivo, ambiental, energético, [...], que en el arranque del tercer milenio agravan las de por sí abismales desigualdades socio-económicas consustanciales al sistema, se transforma en una potencial crisis civilizatoria porque encuentra un terreno abonado por factores espirituales, que ya no sólo materiales: un estado de ánimo de profundo escepticismo y generalizada incredulidad, un ambiente de descreimiento en los ídolos de la modernidad, una promesa que en el fondo nos defraudó a todos: a los poseedores y a los desposeídos, a los urbanos y a los rurales, a los metropolitanos y a los periféricos, a los defensores del capitalismo y a los impulsores del socialismo; que defraudó incluso a sus opositores más radicales, las sociedades tradicionales, campesinas e indígenas, que empecinadamente la resistieron, y ahora están viendo que ese monstruo era un monstruo hueco que se desploma casi él solo. (p.52)

El presente no es una crisis más en el proceso de modernización, lo que hay hoy es una crisis de la modernidad: la modernización está llena de crisis y avanza por crisis, hoy lo que está en crisis no es este proceso de modernización, hacia una nueva etapa de modernización; lo que está en crisis es el concepto mismo de modernidad. (p.53)

En este entendido, el sujeto arribará como actor de la crisis y como protagonista para la construcción de puntos de articulación para convocar a un dialogo de aprendizajes críticos y contestatarios. Habermas (1975) estudió la relación explicativa del término de crisis como un manifiesto de la interlocución entre sujeto-situación:

Dentro de la orientación objetivista no se presentan los sistemas como sujetos, pero sólo éstos, los sujetos, pueden verse envueltos en crisis. Sólo cuando los miembros de la sociedad experimentan los cambios de estructura como críticos para el patrimonio sistémico y sienten amenazada su identidad social, entonces y sólo entonces, podemos hablar de crisis (como se cita en Bartra, 2013, p.55)

Se posiciona al sujeto desescolarizado como posibilidad: como impulso hacia su propia determinación y pensar de las diferencias una edificación plural de educación social y pedagogías teóricas y prácticas que den respuesta a las exigencias sociales; para un nuevo modelo de vida y de organización social diferente. Una crítica conduce a muchos a pensar si no será posible concebir un estilo diferente de aprendizaje (Illich, 1978, p.5) la creación de un nuevo medio entre la relación de sujeto con su medio, haciendo presente la idea de cambiar muchos de los instrumentos, conceptos y estructuras del aprendizaje cotidiano.

La educación popular se compone de un cumulo construido de referentes en las luchas sociales de los pueblos; como una metodología político-formativa con reivindicación para las sociedades a partir de sus particularidades. Una construcción intercultural entre los

pueblos para crear un proyecto para las demandantes condiciones de cambios de la economía, la información, tecnología, innovación y lenguaje; concentra su filosofía en la diversidad y lo ético, “En esa perspectiva es parte de un proyecto de quienes buscan dignificar lo humano excluido y segregado por medios educativos y políticos pedagógicos como parte de la construcción de mundos nuevos” (Mejia, 2012, p.9) De manera transversal la labor educativa del Trabajador Social debe estar presente en los distintos ámbitos de intervención, de forma intencional y organizada, los escenarios sociales requieren esta labor para que los sujetos, grupos, comunidades u organizaciones sean conscientes y hagan uso de sus habilidades y oportunidades que estén a su disposición, dirigido a niños, jóvenes, adultos, adultos mayores, mujeres, no limitándose a sólo la función concientizadora, sino también a una función organizadora y participativa para la concreción de prácticas democráticas y más humanas.

Como un método formativo que se centra en lo humano, en una transición de reciprocidad, una de las premisas que Pestalozzi (1978) describió:

Pero también esta ley de tu naturaleza gira nuevamente, con toda su amplitud, en torno a una segunda. Gira en torno al punto medio de todo tu ser y este punto central eres tú mismo. No lo olvides, hombre: todo lo que eres, todo lo que quieres, todo lo que debes, parte de ti mismo. (En Runge, 2010, p.93)

Como una guía dentro de uno de tantos caminos para una unidad social, y para la ruptura de la supremacía en las interrelaciones del educador y el educando, en especial creando nuevos contenidos para crear y ampliar horizontes del conocimiento como de economía, medicina, soberanía alimentaria, diversidad sexual, perspectiva de género entre otros.

Otra característica de suma importancia de la Educación Popular es que puede ser implementada en múltiples escenarios formales, no formales e informales, para desde allí construir y de-construir (Mejía, 2011) haciendo nuevas lecturas de la realidad como una corriente político pedagógica, construida contextualmente<sup>25</sup> incluyendo nuevas categorizaciones sociales, y autodeterminaciones de las colectividades.

## **2.2 Educación popular, la dialéctica de la autonomía del oprimido en la labor socioeducativa del trabajo social**

Los procesos de la globalización no sólo representan la apertura de las comunicaciones y la disminución de fronteras geopolíticas para la circulación de bienes y servicios, y de la economía, sino que funciona como un impulso homogeneizador y neo-colonizador. Desde esta perspectiva, los espacios epistemológicos se han visto marcados por la supremacía del pensamiento europeo; en este apartado reconoceremos la importancia del fortalecimiento desde nuestra profesión para reconocer los procesos históricos que condicionan y vulneran a sectores e individuos en la sociedad, se plantearán los desafíos para avanzar a un Trabajo Social dialogante mediante una labor socioeducativa en la intervención, explicitando la necesidad tanto de fundamentar como de hacer presentes las relaciones y la gramática sociopolítica de los sujetos. Componiendo un vector conceptual que defina la realidad, un análisis con alcance y entendimiento a los propios sujetos a través del ejercicio del rol educativo del Trabajo Social.

---

<sup>25</sup> Torres Carrillo, educador colombiano estableció a partir de su experiencia esta conceptualización como una comprensión sustantiva para identificar cómo confluyeron la diversidad de prácticas y discursos diferentes entre sí. En la década de los 80, señala el mismo autor, se precisan otros referentes teóricos para interpretar la realidad y orientar los proyectos de cambio político y social. ( Mejía, 2011)

El potencial de ésta labor educativa en la profesión dibujará un vínculo emblemático, un vínculo que “no puede ser roto al hablar del Trabajo Social contemporáneo: toda intervención hoy se basa en los mecanismos de una comprensión compleja (...) una constelación explicativa” (Matus, 2003, p.56) Esto significa un esfuerzo por cuestionar y contextualizar lo que *se nos enseña*, recuperando la especificidad liberadora de la educación y asumiendo que esta intervención tiene una dimensión y relevancia social. Se revisarán los aportes y considerarán las críticas entorno a este modo globalizador del conocimiento, se articularán las dimensiones sociales locales con las dimensiones globales, al concebir las múltiples dimensiones de los movimientos que han hecho no sólo frente a los efectos globalizadores, sino que permiten reconocer elementos para replantear y crear, de esto, la importancia de forjar la profesión y la formación socioeducativa como un impulso y capacidad de planteamientos con propósito que garantice mayor participación no limitándose exclusivamente al momento de intervención, sino que se manifieste de forma continua, relevada, así como con un espacio de convergencia y cambio común.

Muchos fueron los movimientos sociales que rompieron con la agenda pública, que se posicionaron como procesos teóricos, una unidad entre teoría y práctica, y de un discurso trasgresor a los hábitos culturales como el ejercicio de “autoridad” interiorizado en los aspectos de nuestra cotidianidad, del rigor metódico y del riesgo de esa postura. Estos fueron sucesos que no se han quedado como un aspecto meramente especulativo sino que por el contrario han tenido sus ejecuciones y que permanecen en constante dinamismo en búsqueda de la solidaridad y su libertad,<sup>26</sup> una libertad que se construye socialmente: no hay máxima

---

<sup>26</sup> La concepción materialista de Bakunin muestra que la libertad, aunque sea una de las facetas fundamentales del hombre, no es un hecho natural, pero sí un producto de la cultura, de la civilización. En otras palabras, en cuanto el hombre produzca cultura, o sea, se autoproduce, conquista también la libertad. De ese modo, el

libertad que la libertad colectiva, ser reconocido por el otro, sí el otro es libre yo soy libre, sí yo soy libre el otro es libre, entonces luego todos somos libres.

La pedagogía del oprimido revela muchos de los retos para construir esa libertad, así como herramientas y epistemes para su comprensión y análisis sin la subjetivación de los individuos sino con una singularización en el entendido de individuos sociales. En este panorama es una realidad el *miedo a la libertad*<sup>27</sup> presente en el imaginario de algunos individuos, como sí representara una cuestión idealista incansable o sectaria y no como un posicionamiento si bien radical: transformador. Entender la dialéctica del poder y la libertad en la sociedad moderna y en el sentido de su genealogía histórica es vital para el desarrollo cognitivo de las pedagogías libertadoras y su proceso emancipatorio, Fromm (2006) resume esta dialéctica:

La estructura de la sociedad moderna afecta simultáneamente al hombre de dos maneras: por un lado, lo hace más independiente y más crítico, otorgándole una mayor confianza en sí mismo, y por otro, más solo, aislado y atemorizado. La comprensión del problema de la libertad en conjunto depende justamente de la capacidad de observar ambos lados del proceso sin perder de vista uno de ellos al ocuparse del otro. Esto resulta difícil, pues acostumbramos pensar de una manera no dialéctica y nos inclinamos a dudar acerca de la posibilidad de que dos tendencias contradictorias se deriven simultáneamente de la misma causa. Además,

---

hombre y la libertad, nacen juntos: uno es creación del otro, uno sólo existe por el otro. Cuanto más el hombre se “humaniza”, más libre es él, cuanto más libre, más humano. Se concluye entonces que, al asumirse plenamente humano, conquista el máximo de libertad. (Bakunin, 2012, p.313)

<sup>27</sup> El individuo carece de libertad en la medida en que todavía no ha cortado enteramente el cordón umbilical que —hablando en sentido figurado— lo ata al mundo exterior; pero estos lazos le otorgan a la vez la seguridad y el sentimiento de pertenecer a algo y de estar arraigado en alguna parte. Estos vínculos, que existen antes que el proceso de individuación haya conducido a la emergencia completa del individuo, podrían ser denominados vínculos primarios. Son orgánicos en el sentido de que forman parte del desarrollo humano normal, y si bien implican una falta de individualidad, también otorgan al individuo seguridad y orientación. *Estas características aunadas al surgimiento del cambio repentino que conlleva esa ruptura representan el temor, a un mundo que les otorgaba seguridad y confianza* (Fromm, 2006:, p.50)

especialmente para aquellos que aman la libertad, es arduo darse cuenta de su lado negativo, de la carga que ella impone al hombre. (p.135)

Los oprimidos acomodados y adaptados, inmersos en su propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla (Freire, 2005, p.46) Eligen un papel de espectadores, interiorizando su postura receptora y satisfaciendo sus necesidades con lo ya hecho. Estas especificidades cobran fuerza en las promesas de modernidad, y su constante percepción del mundo.

Entendemos que la ideología de modernidad<sup>28</sup> se estratificó desde los supuestos de progreso y de una composición que generaba en los individuos un pensamiento “liberal” desde la visión del capitalismo, otorgó un pensamiento de independencia que al comienzo resultó en una nueva postura no trabajada, y con la cual no se había relacionado con anterioridad, menos aún en el cambio de modo de producción: El esclavo mantenía un estado o sentido de pertenencia dentro de la semántica social y al construirse fuera de esa ración “se ha liberado de aquellos vínculos que le otorgan seguridad y un sentimiento de pertenencia. La vida ya no transcurre en un mundo cerrado, cuyo centro es el hombre; el mundo se ha vuelto ahora ilimitado y, al mismo tiempo, amenazador,” (Fromm, 2006, p.135) la nueva libertad le generaría temor, inseguridad, confusión, impotencia. Sentimientos que se tendrían que encauzar en medida de la responsabilidad colectiva, humanitaria y solidaria. El conocimiento de “libertad” se convertiría también en artificio de la sociedad de competencias, al postular que la individualidad libre en esta modernidad te permitiría a través

---

<sup>28</sup> La modernidad es la característica determinante de un conjunto de comportamientos que aparecen desde hace ya varios siglos por todas partes en la vida social y que el entendimiento común reconoce como discontinuos e incluso contrapuestos -esa es su percepción- a la constitución tradicional de esa vida, comportamientos a los que precisamente llama “modernos” (Echeverría, 2008 )

de tus propias convicciones resaltar o subir escalones en la pirámide social y económica pero sin el sentido de las consecuencias para la sociedad, ni ética o compromiso social.

Esta promesa de la modernidad socavó la concepción de una sociedad democrática y se puso en contraposición la autonomía colectiva, como un ejercicio de reivindicación soberana para el pueblo. La autonomía reconoce que somos seres condicionados pero no determinados, rompiendo con la ideología fatalista de lo indiscutible e inamovible, por eso mismo se convierte en una postura alternativa con contenidos de compromiso, respeto, y conciencia crítica. Sumar las posibilidades que la pedagogía del oprimido concierne ilustrará las técnicas de una educación digna para las prácticas educativas y constantemente en el dinamismo de compromiso con su entorno cultural y social.

En este contexto es de suma importancia la necesidad de teorizar, sistematizar y conseguir textos y conceptos que expliquen tanto las realidades estudiadas, como las transformadas. Como una respuesta contestataria y metódica a la imposición estructural de la filosofía del pensamiento imperativo, a su exceso de intento de justificación y a su constante persuasión. Es imprescindible ya que implica un carácter de conocimiento histórico para las prácticas autónomas.

La labor educativa crítica del Trabajador Social, deberá construirse desde una resistencia latente, la figura representativa de la opresión no simpatizará con estas formas de construcción en interpretación de la realidad, e insistirá en el posible no reconocimiento o la denominación de barbarie de las prácticas autónomas y la lucha por ser. Muchas muestras de represión se han suscitado a lo largo de la historia que documentan este argumento constante y que se presenta como la respuesta violenta e intransigente para estas visiones del

mundo. Sin embargo no representará una contundente forma de silenciamiento, trayendo en sí nuestra argumentación dialéctica: si hay poder, habrá resistencia.

Durante la lucha y organización de muchas de las comunidades autóctonas de los países latinoamericanos se ha vislumbrado y estudiado sus historias y sus mecanismos de trabajo colectivo, el reconocimiento a su autodeterminación y su construcción de cultura a partir del conocimiento local; la autonomía se manifestará al suscitarse los acontecimientos del trabajo colectivo en los ejes más importantes de la comunidad: Trabajo, educación, justicia social, alimentación, tierra y salud. Así como reivindicar su derecho a la participación y el respeto a su cosmovisión cultural.

En estos enfoques de desenvuelve el propósito de ésta investigación, que asigna tareas diversas no neutrales, sino socialmente y proporcionalmente con un posicionamiento que permee la particularidad de cada realidad y por las necesidades de los sujetos. Con la experiencia de la educación autónoma zapatista; se presenta un ámbito comunitario de sujetos sociales organizados constituido desde su visión y determinación, y no desde una formación académica hermética

La disciplina del Trabajo Social ha atravesado varias etapas y procesos según la influencia económica, política y social de acuerdo a su momento histórico, donde el rol del trabajador social se ha transformado, en el ámbito de educador atravesó su desempeño en el momento de Servicio Social donde la orientación era una acción técnica, “debido a que respondió a un método único apoyado en la neutralidad valorativa y que tenía como fin la adaptación del sujeto, para integrarse de mejor forma al sistema” (Guevara, 2015, p.313), la labor del Trabajador social queda reducida a una labor instrumental que conduce a la réplica de los

mecanismos del sistema. El significado de la aproximación a los sujetos se extendió en la configuración reconceptual, ya no centradas en la adaptación sino al cambio para lograr una transformación; y durante la configuración contemporánea el rol de educador del trabajador social comprende como pilar la interrelación de la acción social formativa y la participación en procesos de educación no formal para promover cambios desde la singularidad de un trabajo de acción social planeado, ético, reflexivo, respetuoso, incorporando crítica y colaborativamente con los sujetos.

Este vínculo de aprendizaje será puente en esta investigación, desde la articulación de cómo los horizontes de estas comunidades, se materializan en una educación para todos, una educación conforme a sus necesidades y que ha modificado muchas de las estructuras conservadoras, de opresión y miedo.

Uno de los fenómenos en relación con la autonomía-educación y su correlación con el desarrollo de la comunidad se presentó con La Ley Revolucionaria de la mujer<sup>29</sup> la cual presenta un decálogo de demandas hechas ley revolucionaria. En ellas se plasman los grandes compromisos sociales de igualdad y justicia entre hombres y mujeres de las comunidades zapatistas (pero con la intención de que se propague fuera de ellas) donde imperaba una violencia hacia la mujer y donde desempeñaba un rol de sumisión y sin posibilidades de decisión; esta ley revolucionaria en primer instancia y con el compromiso de la mujer en la lucha zapatista asumen como un derecho su participación en ésta sin importar sus creencias, en medida de su voluntad y sus capacidades podrán además

---

<sup>29</sup> Hecha pública el 31 de Diciembre de 1993 por el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, en Chiapas, México.

desempeñar un cargo dentro de la organización implicando además el derecho a la toma de decisiones y participación en asuntos de la comunidad. También se reconoce colectivamente el derecho de la mujer para tener un trabajo y salario justo y la libre elección de cuantos hijos quieran tener, así como el derecho a la atención primaria para ellas y sus hijos; libre elección para contraer matrimonio y elegir pareja, el respeto a su integridad y cuerpo son señalados en uno de los apartados como evidencia a la violencia que se vivía en muchos rincones del país. Leyendo el contexto pareciera ésta ley revolucionaria una condición que tendría que ser inherente en términos de derechos humanos para los individuos de la sociedad, pero los movimientos sociales como lo ha sido el movimiento del zapatismo en Chiapas, han permitido desmenuzar y mostrar las grandes problemáticas que siguen aquejando a las sociedades, las que además son mantenidas en esa lógica con violencia de género, desigualdad social, pobreza, desempleo y altos índices de analfabetismo.

Este reconocimiento se debió a una las tantas demandas que las mujeres zapatistas pusieron sobre la mesa durante la lucha zapatista;

Nosotras les exigimos a los compañeros de los pueblos que las mujeres tenían también que organizarse, representar algo, hacer algo, no sólo los hombres. Porque siempre que llegábamos a las comunidades había sólo puros hombres en la reunión, en los círculos de estudio que hacíamos. Trabajamos mucho para que la mujer se levantara y tuviera oportunidad de algo, ellas mismas lo pedían. Decían: “si los hombres van a estudiar o aprender cosas ¿por qué nosotras no?” También queremos entrenarnos, aprender algo (...) Además tenemos compañeras que son insurgentes y que están demostrando que sí pueden, sí podemos las mujeres, denos la oportunidad. Así fueron entrando muchas milicianas (Mayor Ana María, en Rovira, 2002, p.110)

Para transformar la gramática de la organización comunitaria fue determinante este espacio educativo popular conformado por las mujeres y hombres zapatistas que constantemente trabajaron en elucidar propuestas o soluciones a los conflictos de género denunciados, enriqueciendo las visiones y los debates en otras esferas de la sociedad para percibir y conocer estas formas autónomas de transformación colectiva, no unilateral y en constante transición, al respecto Araiza (2003) resalta:

La lucha zapatista no se ha quedado circunscrita en el interior de este ejército sino que las mujeres han tenido la oportunidad de salir al ámbito público nacional y presentar sus demandas, así como convivir y actuar conjuntamente con otras mujeres indígenas y no indígenas del resto del país. (p.4)

Con el tiempo y rebasando las fronteras geográficas y del pensamiento se compartían las experiencias a través de organizaciones tanto populares como de comunidades indígenas, permitiendo dar voz a las mujeres que dentro de un movimiento revolucionario construyeron una micropolítica de rebelión y autodefinición cultural de la mujer. Aspecto presente hoy en día en las comunidades; la mujer decide, tiene voz, participa, incide, y elige en que actividades desenvolverse según sus actitudes y aptitudes.

Este ejemplo aterriza una importante especificidad del trabajador social como educador: no referirse de la realidad como algo estático y detenido, sumado a la participación de los sujetos como colectividad para la resolución histórica de sus condiciones desde las afirmaciones de la generalización de la violencia a la mujer no sólo por parte del Estado sino también ejercida desde su propia cultura y que será el inicio de la articulación de sus demandas con otros grupos dentro y fuera de Chiapas, haciendo del movimiento un ejercicio colectivo admirable.

### **2.3 Los sujetos sociales y las prácticas de educación popular como herramienta de cambio**

La historia de la humanidad se caracteriza por una multiplicidad de sujetos colectivos, portadores de valores de justicia, de igualdad, de derechos y protagonistas de protestas y luchas (Houtart, 2008, p. 11), El nuevo sujeto social a construir será plural, será portador de cambio, no mediante su objetivo propio sino por el proceso mismo de su construcción; será capaz de actuar sobre su realidad. La teoría social nos ofrece una variedad de aproximaciones para generar unidades de análisis de los fenómenos que acontecen en nuestra sociedad, la profesión del Trabajador Social además, se ha centrado en el cambio social, lo cual puede ser un aprendizaje dialógico desde las corrientes ya planteadas en este trabajo de investigación, y que consigue encontrar en las categorías sociales, culturales y políticas una interrelación capaz de transformarlas en objetos de estudio de intervención, identificando la importancia y relatividad del contexto que los contiene o en el que se desenvuelven y “potenciar la capacidad del sujeto para colocarse ante las circunstancias y reconocer sus opciones de desenvolvimiento”. (Zemelman, 2007, p.50)

Nos atañe ubicar dentro de la gramática de nuestra investigación la importancia de estudiar *el contexto* como una variable cambiante, y que manifiesta una articulación de acción-reacción, es crucial el concepto para poder delimitar las acciones de los individuos, retomando su propio conocimiento mutuo.

El contexto está dado por la dualidad espacio-tiempo en que tiene lugar, la interrelación entre los miembros de una sociedad [...] las coordenadas del tiempo y espacio que contienen al sujeto y al problema que se articula con y en ellas dando por resultado la situación problema del Trabajo Social. (Tello, 2008, p.13)

La situación problema<sup>30</sup> representará una unidad de análisis, un objeto de estudio y trabajo; está constituida por la articulación entre sujeto-problema-contexto como elementos de estudio para la intervención y comprender el problema social dentro de su plano histórico sin intervenciones meramente operativas sino desde un punto de vista metodológico subjetivo transitorio, Zemelman (2010) que abordó un gran estudio respecto al desafío de crear un concepto que redefina la idea de objetividad y subjetividad desde las miradas de la realidad histórica de los sujetos sociales escribió:

El primer desafío se traduce en tener que problematizar lo que se entiende por realidad socio-histórica, en forma de llegar a una conceptualización de ésta que rompa con la separación entre lo real como externalidad y el sujeto. Lo anterior significa redefinir la idea de objetividad de manera de encontrar un concepto más congruente de ésta, como puede ser la idea de espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción. (p. 355)

De lo anterior resultan algunas rupturas referentes al procedimiento teórico-pedagógico, en el sentido de traer en sí una vital exigencia de comprender el conocimiento como la complejidad de un conjunto de esas capacidades creadoras y como un contenido teórico que transita en la medida en que cumpla la función de superar las formas de pensamiento de su propia cognición. Es además una postura ontológica del sujeto, de la necesidad de recrearse y comprenderse dentro de los desafíos que enfrenta en su realidad histórica de su filosofía. Dussel (2005) en la *búsqueda de la propia identidad del eurocentrismo a la colonialidad desarrollista*, manifestó respecto a los procesos educativos y sociales que recibía, y como

---

<sup>30</sup> Tello (2008) plantea la *situación problema* como aquella unidad de estudio con su multiplicidad de interacciones, movimientos y retroacciones dentro la complejidad de la realidad. La unidad, sujeto-problema-contexto tiene un significado al integrarse en una estructura dada, por sus correlaciones internas y otro si se trata de manera independiente al sujeto, el contexto y el problema. (p.11)

estos partían de los denominados clásicos no se concebía ni como posibilidad la idea de un conocimiento o filosofía de América Latina y sus pueblos “El mundo amerindio no tenía ninguna presencia en nuestros programas y ninguno de nuestros profesores hubiera podido articular el origen de la filosofía de ellos” (p.14).

Bajo estas premisas, la búsqueda del sentido emancipador a través de la propuesta de intervención del trabajador social como educador popular radica en la politicidad del acto educativo, inherente al concepto, desde la dimensión cultural, las prácticas de relación social y la articulación de éstas en función de una exigencia y como expresión de injusticia social procedente de los modelos de desarrollo vigentes y el modelo económico: el capitalismo; en este sentido, la función educadora como acción formativa-social contribuirá a constituir sujetos políticos para comprender, participar y generar estrategias que lo comprometan en los cambios de su sociedad, que le dé una panorámica sociocrítica y compleja del contexto en el que se desarrolla.

#### **2.4 La educación popular como espacio contextualizador para la socialización práctica en los sujetos**

Una de las más significativas constituciones de nuevos actores de intervención y de educación popular fue la constitución de espacios de investigación con miras de reflexión y sentido dentro de la investigación social, que fue permitiendo que el campo de indagación sobre estos movimientos se visibilizara como una fuerza teórica al conocimiento y su producción al pueblo.

No existirán los muros de división que debiliten la visita o la interrelación con la comunidad, esto permitirá el ejercicio de intervención participativa; con esto no se busca caer

en un paradigma a seguir ni continuar con un posicionamiento simplista, sino de proponer e interpretar desde los diversos enfoques las mejores herramientas para el procedimiento formativo-social. Su punto de partida será la realidad y la lectura crítica de ella con una exigencia ética, desde, y para los intereses de los grupos excluidos y oprimidos, propiciando su organización para transformar la actual sociedad en una más que reconoce las diferencias y las problemáticas. El desarrollo metodológico para el ejercicio colectivo exige de quienes lo realizan, un trayecto definido que pueda ser dinamizado en la vida social en donde se hagan presentes principios pedagógicos enunciados bajo los enfoques que fortalezcan el tejido social.

Justamente estas pedagogías populares se desenvuelven en escenarios de la educación no formal<sup>31</sup>, se han creado gran variedad de procesos sociales con posicionamientos críticos, como la propuesta IAP, una metodología de acción; los enfoques de la teología de la liberación en el ámbito de la educación no formal han significado a lo largo de la historia modelo teológico en el compromiso con los desprotegidos, su educación, su cultura, su reconocimiento como pueblos de saberes y una búsqueda de justicia social fomentando una organización de las comunidades.<sup>32</sup> Y la continua lista de movimientos se suma al rescate de

---

<sup>31</sup> La educación formal es aquella que se hace en forma organizada y sistemática, perteneciendo a procesos institucionalizados, organizados por una investigación y que busca promover aprendizajes con el fin de que el individuo sea útil a la sociedad. Opera en espacios institucionales, la población es homogénea, y se culmina con la entrega de una acreditación institucionalizada. La educación no formal va a referir a algunas de esas actividades educativas que son realizadas por fuera de la estructura formal, pero que tienen un nivel de organización no sistemática y permanente, y que busca transformar prácticas (productivas, de comportamiento, de actitud) de los participantes. Y la educación informal se refiere a ese proceso que dura toda la vida, en los cuales los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Éstas se logran a través de esas interacciones que se dan en el diario vivir, produciéndose allí aprendizajes de socialización. (Mejía, 2011, p.30)

<sup>32</sup> Un ejemplo con diversidad de enfoques y de metodologías durante el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los agentes de pastoral de la diócesis y los obispos locales que fueron testigos del conflicto durante los tres lustros que le siguieron, don Samuel Ruiz y don Raúl Vera, lograron encarnar una teología de la liberación en el contexto indígena chiapaneco. Su servicio pastoral se expresó mediante la promoción de una

la educación como un medio de socialización a través del cual se establezcan los vínculos de interacción entre los sujetos y sus dimensiones sociales particulares, incluso de ser necesario, desarrollando sus propias estrategias para aprender-enseñar.

Una de las grandes dificultades que existen en la actualidad es asumir los procesos de interculturalidad, pues intentan homologar la forma de pensamiento y los saberes a cualquier dinámica de enseñanza aprendizaje sin importar las especificidades de los sujetos, siendo la cuestión de la identidad cultural una pronunciación de las dimensiones sociales en las cuales el educando pertenece.

En América Latina las poblaciones que tienen los mayores niveles de deserción escolar, bajo aprovechamiento, rezago educativo, analfabetismo y condiciones materiales escolares de extrema precariedad, son las poblaciones indígenas. (López & Hanemann, 2009. (Como se cita en Porras, 2014). Nuevamente uno de los grupos que han padecido con notoria claridad las precariedades del sistema educativo y que se ha presentado como un fenómeno de problematización ya que ha generado un duro golpe a la realidad de estos pueblos puesto que los currículos educativos formales en las escuelas no responden a las necesidades de las comunidades, ni se prioriza la conservación de su memoria, su cultura y lenguaje, sino que se inmersa en la homogeneidad de los saberes, “en la búsqueda de la regularidad, de la normalidad, la uniformidad, [que] sustituyen la dialéctica histórica<sup>33</sup>” (Gramsci, 1986, p.266)

---

Iglesia autóctona que expresara la vida nueva del Evangelio en la vida de los pueblos indios y mestizos de Chiapas. (Mendoza, 2014, p.45)

<sup>33</sup> Marx señala en su dialéctica histórica que la intelección positiva de lo existente incluye también, al propio tiempo, la inteligencia de su negación, de su propia ruina. Esta forma del pensamiento que entiende a su objeto de estudio en su génesis, desarrollo y caducidad, es decir, que revela su transitoriedad, intentando develar la conexiones internas que condicionan su desarrollo, su historia, es nodal a la hora de comprender la inevitable tendencia al colapso que transita la sociedad burguesa. El pensamiento dialéctico, sin embargo, recién adquiere este carácter crítico de todo lo existente a partir de la fundamentación materialista que le imprime Marx, en oposición a las mistificaciones idealistas de la dialéctica hegeliana. (Bruno, 2011, p.75)

una dialéctica que será el punto de partida para los nuevos fundamentos de interpretación de las realidades y comprender las condiciones de la individualidad de los sujetos en medida que se reconozcan como parte de una totalidad estructurada.

Al analizar la conocida marginación en la que se encuentran los pueblos indígenas en México “tenemos que: 89.7% de ellos viven por debajo de la línea de pobreza; la gran mayoría habita en municipios de alta o muy alta marginación y con los índices más bajos de desarrollo humano” (Schmelkes, 2013 como se cita en Porras, 2014, p.90) estos escenarios son la muestra de la realidad social de los pueblos, que evidencian la nula intencionalidad de los proyectos de educación que el Estado genera y que no asumen la responsabilidad y el compromiso de la reflexión o la intervención en proyectos sociales que conlleven un discurso y una práctica efectiva en los procesos de desarrollo comunitario desde las experiencias y condiciones de su clase, como Porras (2014) lo describe:

Los condicionamientos sociales externos aluden al contexto en donde se dan las prácticas de formación, en general, podríamos decir que en el contexto externo la crisis de la educación en la región latinoamericana se manifiesta y reactualiza día a día en las instituciones educativas en todos los niveles, desde las secretarías o ministerios, hasta las aulas. Pero también en las propuestas de formación que no pasan por las instituciones de educación formal, las problemáticas del contexto se manifiestan en los espacios de formación. Estos espacios, sean cuales sean, siempre están en articulación con los problemas del contexto. (p.90)

A diferencia de muchas de las políticas que el Estado ha elaborado en las últimas décadas, las cuales han estado alineadas a “incorporar” a estos pueblos a la noción de desarrollismo y las promesas de la modernidad, de formular una ideología de cómo se *debe ser* imponiendo nuevas identidades culturales discordantes a su espacios y tiempos: sin reconocer el constante

agravio étnico histórico hacia sus pueblos, el despojo de tierras, la imposición cultural, de desigualdad y supresión social, muchas organizaciones indígenas han entretejido una ruptura en la mecánica del Estado, el cual ha ido dictando a través de sus engranajes los métodos y la dirección de las sociedades modernas.

Muchas comunidades indígenas organizadas, exigían el cumplimiento de sus demandas tanto económicas, materiales y de distribución, pero con el desarrollo de su autodeterminación se cimentaron las bases de su autonomía en la exigencia más subjetiva de su identidad: reconocerse dentro de una temporalidad que los posiciona como sujetos que pueden reafirmar su propia cultura, así como integrarse dentro de su grupo cultural para converger en la autogestión y desarrollo de las herramientas que permitan una educación multicultural, un reconocimiento y respeto a sus derechos individuales y colectivos:

El ascenso de esta temática en el análisis de los acontecimientos sociales ha sido impulsado por la irrupción del movimiento indígena, en donde la insurgencia indígena ha logrado insertarse en la política pública y el gobierno (como en los casos de Bolivia y Ecuador), evitar privatizaciones de los recursos naturales (de nuevo Bolivia), impedir y rechazar proyectos hegemónicos nacionales que son poco benéficos, e incluso cuestionar las bases jurídicas en las que se fundamenta el Estado-nación (son relevantes los casos de México y Bolivia). (Carrillo, 2006, p. 76)

En México una de esas corrientes de autodeterminación con posturas revolucionarias y con nuevas formas de comunicación, socialización y colectividad para la exigencia de sus demandas surge en uno de los momentos en los que se enarbolaba una de las políticas económicas internacionales más representativas para la política nacional: la entrada en vigor del bloque económico “Tratado de Libre Comercio”, un movimiento mayormente indígena

que en declaración de guerra se levanta ante un Estado que no responde a coadyuvar a encontrar caminos para la resolución de los conflictos dentro de los pueblos y para garantizar derechos básicos como salud, trabajo, techo, alimentación y educación; desdibujando, además, las barreras que hacen de lo político un escenario meramente restringido. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional transformó su mirada armada a una mirada de transformación colectiva. González (2001) menciona sobre este acontecer:

Fueron impulsados por las propias masas indígenas y su cultura de la resistencia a defender y construir un proyecto que se centrara en los derechos de los pueblos indios, con respeto a su autonomía y dignidad, a sus tierras y territorios, a su cultura y costumbres y a su participación y representación en el Estado nacional. (p. 5)

El Estado quiso interceder en un proceso de diálogo, que sí bien no fue respetado por el gobierno federal, se irán desarrollando iniciativas que abren una etapa fundamental para una de las políticas nacionales e internacionales más significativas que permitiría un nuevo campo conceptual de los pueblos indígenas. Estos diálogos se llevaron a cabo con la mediación de la Comisión para la Concordia y Pacificación,<sup>34</sup> El poder ejecutivo mexicano, aceptó dialogar con el EZLN en San Cristóbal de las Casas en marzo de 1994, esto aunado a la alta crítica y presión de la sociedad para escuchar las exigencias de las comunidades; es este momento en el que dentro de la esfera política se legitima y reconoce la existencia del Ejército Zapatista. Fue hasta el 16 de febrero de 1995 que se firmaron los Acuerdos de San

---

<sup>34</sup> En marzo de 1995 el Congreso de la Unión aprobó la Ley para el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas mediada por la Comisión para la Concordia y Pacificación (COCOPA), publicada días después por el entonces presidente Ernesto Zedillo. La aprobación y promulgación de esta ley dieron la pauta para establecer formalmente mesas de diálogo y discusión, y acordar los términos para el restablecimiento de la paz en la entidad. Sin embargo, de las seis mesas propuestas, sólo pudo llevarse a cabo la número uno, denominada derecho y cultura indígena. En esta mesa, el gobierno federal se comprometió, entre otras cosas, a reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución nacional. (Carrillo, 2006, p.76)

Andrés, los cuales se conformaron como un antecedente dentro de este pacto social para el establecimiento de los indígenas como sujetos de derecho, regidos por los principios de autonomía, lo que fundaría un nuevo marco jurídico nacional y cultural de los pueblos indígenas y sus luchas por la libre determinación de los pueblos.

Los Acuerdos de San Andrés se componen de cuatro documentos: el Pronunciamiento conjunto de las partes; las Propuestas conjuntas del gobierno federal y el EZLN; los Compromisos para Chiapas del gobierno del estado y federal y el EZLN; y los Compromisos y propuestas conjuntas de los gobierno del estado y federal y el EZLN. En ellos las partes reconocieron que los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política. (López, 2016, p.90)

Los compromisos y propuestas conjuntas que el gobierno y el Ejército Zapatista se comprometieron a trabajar se pueden resumir en:

- 1- El reconocimiento de los pueblos indígenas dentro de la Constitución mexicana y su derecho a la libre determinación en un marco constitucional de la reproducción de su autonomía, esto basado en el art. 39 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que señala: “La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar su forma de gobierno”
- 2- El reconocimiento de sus derechos como lo son políticos, económicos, y de respeto a sus modos dentro de su proceso de autoreconstrucción y de organización dentro

de su cultura como lo serían sus sistemas reguladores internos para la solución de conflictos.

- 3- Garantizar y procurar a la justicia hacia los pueblos indígenas en el marco de jurisdicción del Estado y el reconocimiento de las formas autogestoras de las organizaciones políticas y culturales de los pueblos indios
- 4- Afirmar la educación y la capacitación pluricultural al respetar sus saberes tradicionales
- 5- Promover la producción de empleo, y el respeto a su territorialidad.
- 6- Así como implementar políticas culturales a nivel nacional para la difusión de su cultura

Se había logrado un gran momento dentro de la historia de los pueblos originarios y la lucha apenas comenzaba, se continuaría con una determinación hacia la búsqueda incansable de esos derechos y el cumplimiento de sus demandas, pues a pesar del avance y del compromiso por parte del ejecutivo en turno el 21 de diciembre de 1996, el gobierno evadió el cumplimiento de estos acuerdos. Ernesto Zedillo se había comprometido en incluir el contenido de los acuerdos dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La propuesta elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación que se sustentaba en los Acuerdos de San Andrés, suscritos entre el gobierno federal y el EZLN, que contaba con el consenso del movimiento indígena nacional y la simpatía de una gran franja de la sociedad mexicana e internacional, no fue presentada desde el inicio por el presidente de la República al Poder Legislativo para su discusión, y su eventual aprobación. (López, 2016, p. 91)

La tensión política incrementó entre los dos frentes que habían llegado a un consenso y este no se había implementado ni respetado, lo que evidenció según López y Rivas (1998):

El incumplimiento de la palabra de un Estado para con los pueblos indígenas que conviven en su territorio, expresó las contradicciones del Estado nacional actual con relación a las etnias que luchan por sus derechos específicos. Pero también se trata de un triunfo en la tradición política de México, ya que se negoció democráticamente de manera abierta y de cara a la sociedad, además de haber reconocido a un movimiento político y social mayoritariamente indígena como interlocutor que obligó al Estado a firmar Acuerdos históricos por la trascendencia que tienen estos en la vida política y social del país. (p. 12)

El proceso de diálogo fue una universidad y una nueva pedagogía que mostró otros horizontes de cómo hacer política a partir de la participación colectiva, si bien uno de los actores desentendió su acuerdo, se dio pie a una nueva forma de cultura política que desentrañó una realidad mediante el entendido de sus motivos, sus profundas consecuencias y permitió el constante trabajo para la reflexión de los discursos y el contenido político del Estado al enfrentarse a una pugna de dignidad y de un movimiento que no está en busca del poder, sino de una causa justa, causa que abrió un debate en torno las tesis étnico-cultural y de las autonomías, conceptos que si bien pudieron haber sido teorizados, no se habían documentado desde una contemplación práctica.

Recuperando la experiencia del EZLN en su protagonismo por la reivindicación de los pueblos originarios generando junto con la conceptualización de lo diverso, y de la dialéctica histórica en los alcances pedagógicos, se puede manifestar la importancia de reconocer como sujetos de derechos no sólo a los individuos y a los ciudadanos sino también a las colectividades, a aquellas que incorporan diferencias significativas del resto, como su

lenguaje, su relación con la tierra y la naturaleza, su sentido de pertenencia dentro de su colectividad. Entendiendo que otorgándoles ese derecho, no es muestra de un beneficio, o perjuicio con otros individuos, sino una vía pluralista que permite una forma de expresión del poder popular en la lectura de sus particularidades y contexto.

**CAPITULO III**  
**LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA PROPUESTA DE LABOR**  
**SOCIOEDUCATIVA DESDE EL TRABAJO SOCIAL, EXPERIENCIA EN LAS**  
**COMUNIDADES ZAPATISTAS**

Las miradas de la historicidad de los sujetos se podrán explicar y estudiar a través de las nuevas formas de intervención metodológica planteadas con anterioridad, insistiendo en recuperar aspectos que en la ciencia moderna resultarían no admisibles, pero que con los enfoques y propuestas recuperadas en los espacios tanto de la academia como de la teorización resultado de los procesos de cambio, luchas, de construcción de espacios alternativos en su temporalidad, darán el mejor soporte para el diagnóstico social, que predeterminará el tipo de intervención por medio de las orientaciones reflexivas de la metodología a aplicar.

En la disciplina de Trabajo Social, el rol de educador popular se acompaña de metodologías sociales como la Investigación Acción Participativa, se formulan elementos que conciernen a la estrategia de intervención, La cual constituye una unidad conceptual del proceso de cambio metodológico, su carácter integrador es fundamental ya que sin ella los procesos, los métodos y las técnicas empeladas permanecerían inconexos, sin orden y sin un significado conjunto. (Tello, 1996, p.38)

Estas serán las acciones decididas para hacer de la intervención, una organizada y metódica dinámica de investigación-acción. En particular, la propuesta de ésta estrategia de intervención es constituida por la teorización y la práctica de la educación liberadora de Paulo Freire, donde su trabajo crítico como docente le permitió plantear que el hombre debe ser protagonista de la transformación del mundo, mediante una nueva educación que encauce

su capacidad creadora a reconocerse como un sujeto crítico de su realidad. Buscó hacer efectiva una de las tantas aspiraciones llevadas en el discurso del régimen de la oligarquía de Getulio Vargas en Brasil durante esas décadas: la alfabetización del pueblo brasileño y creación de los escenarios de la participación popular. Estas concepciones educativas con sentido, que se habían poco a poco hecho visibles de manera internacional en muchos de los países colonizados, dieron lugar a una práctica educativa que:

Insistía en la modernización de los métodos e instrumentos destinados a transmitir el mismo tipo de contenidos y a obtener un rendimiento más elevado. La UNESCO ayudó decisivamente, sobre todo en sus primeros tiempos, a universalizar tales puntos de vista, especializándose en cierto sentido en la elaboración de diferentes procesos pedagógicos, entre los que sobresalieron los tendentes a adiestrar al individuo para un mejor cumplimiento de sus nuevas funciones sociales. (Silva, 1976, p.87)

Estas premisas institucionales se otorgaban y emergían en función de las tareas propuestas por la esfera dominante en la sociedad, no como inflexión trabajada con el compromiso de la precarización sistemática del sistema desarrollista moderno que conllevaba en los países latinoamericanos un retraso económico y técnico en contraste con los países colonizadores. Aunque estas deficiencias han sido retomadas y reconocidas por Freire, para él la constante opresión del pueblo ha sido el timón y la pauta para el desarrollo de su proyecto de acción liberador.

### **3.1 Metodología y estrategia de la intervención desde la educación popular**

Toda la obra de Freire se basa en la descripción analítica sobre que a una superestructura de dominación le corresponde un conjunto de comportamientos que constituirán las

consecuentes manifestaciones de pobreza y analfabetismo (entre muchas más) atrapadas en una cultura del silencio<sup>35</sup>, donde los campesinos y asalariados naturalmente se desenvolvían sin el cuestionamiento de sus condiciones. Freire desarrollaría meticulosamente un proyecto más efectivo que el propuesto por la UNESCO frente a las necesidades de alfabetización en las comunidades del Brasil, y que más allá de la técnica de enseñanza –leer y escribir– desarrolló un amplio esquema de esfuerzo para encauzar a la liberación del hombre latinoamericano mediante un proyecto educativo, incluso “no formal”, que ante todo se concentró en el señalamiento del aplastamiento a los pueblos, lo que permitió llevarlo desde las comunidades campesinas hasta estar al servicio de los obreros de las ciudades. Esta estrategia se podrá trabajar en la intervención, como una herramienta de formadora, crítica y con sentido en otras geografías considerando las siguientes aproximaciones de su metodología para su aplicación:

*Total adaptabilidad al espacio-población.* Donde se llegase a desarrollar la metodología se tiene que reconocer y plantear desde la población, su contexto y hasta el diagnóstico de los problemas y el vocabulario de los educandos para una efectiva intervención, “de ahí se extraen los vocablos de más altas posibilidades fonémicas<sup>36</sup> y de mayor carga semántica” (Freire, 2005, p.7)

---

<sup>35</sup> Freire denomina «cultura del silencio» al conjunto de esquemas del pensamiento y a la mentalidad que se ha formado desde la colonización española y portuguesa en el mundo campesino de la mayoría de los países de América latina. ( En Silva, 1976, p.89)

<sup>36</sup> Es una disciplina lingüística teórica y experimenta, su buen conocimiento en sus distintas ramas tiene diferentes aplicaciones en el día a día de nuestra vida en sociedad: 1- en la corrección fonética tanto de la propia lengua como en el proceso de adquisición de otras lenguas, lo cual se relaciona con un uso didáctico; 2- en la evaluación y la rehabilitación de trastornos del habla; 3- en la ingeniería lingüística a través de la síntesis y el reconocimiento automático. Todo ello demuestra que la fonética es útil y que el menosprecio que algunos demuestran hacia este tipo de saber está totalmente injustificado. (Fernández, 2007)

*Conocimiento íntimo del terreno.* Aptitud que se debe tener de manifiesto en las actividades de enseñanza-aprendizaje que permite el conocimiento de las características culturales y sociales de su espacio-población, para otorgar en el proyecto a realizar en esa comunidad un amplio criterio de la especificidad de su problematización.

*Recuperación de la palabra.* La cual les fue arrebatada, el analfabetismo representa el resultado de la negación a los sujetos a su manifestación de expresión. La intervención socioeducativa se convertiría en un puente que articule los saberes con la capacidad de expresar lo que acontece en su propia historia.

*La socialización y la lectura.* La implementación de círculos de lectura, en el que se pudiera converger al diálogo de ideas, y discutir tópicos de suma importancia para despertar una actitud crítica. La experiencia de Freire demostró que tales actividades llevadas seriamente despertaban en la población una actitud de disposición a instruirse. Esta estrategia se convertiría en un primer contacto con la realidad y su interpretación.

*Conceptos y diferencias.* Manejar los conceptos a través de sus antónimos o antagónicos para que en el proceso de esa dialéctica se desarrolle una capacidad en la experiencia crítica de su realidad.

*Palabras generadoras.* Serán palabras que les transmitan identidad (con la interconexión entre situación problema y contexto) que se trabajarán con situaciones concretas de su realidad y permitirán una identificación de su conciencia como sujetos a una transición de sujetos sociales, que se reconocen dentro de un todo funcional. “El [individuo] ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar los

secretos de su constitución a partir de la construcción de sus palabras, también ellas son construcción de su mundo” (Freire, 2005, p.8)

*Círculos de cultura.* Se manejan técnicas que se sitúan en la situación existencial de clase de los sujetos sociales, donde se irá descubriendo y haciendo presente la posibilidad de ser sujetos de cambio, se les propone la capacidad de poder ser autores de sus propios textos, de construir nuevos conceptos y palabras.

Su método de liberación y autonomía se establece como un método dinámico de diálogo y no de imposición, que parte del esfuerzo del propio medio humano; su objetivo es que los educandos se hagan consciente de su propia realidad y apuntando constantemente a la crítica radical de las estructuras del mundo.

Respecto a la sistematización del proceso de concientización, se realizarán varios instrumentos que permitan una evaluación del proyecto como lo son: entrevistas más profundas, círculos de comprensión lectora y el análisis transdisciplinario entre los educandos. Un cuadro estadístico donde se recupere información relevante del procedimiento, con la intención de comparar y demostrar las eficiencias de esta metodología; construir y teorizar para la construcción de un nuevo lenguaje científico dentro de la profesión.

Es importante señalar también que la comprensión dialéctica de los resultados de la ciencia, es decir su historización y consecuente determinación práctica, elimina la posibilidad de entender nuestras elaboraciones teóricas y científicas como algo neutral. Porque cuando un científico trabaja no sólo hace intervenir la lógica y la empírica sino opiniones, criterios éticos, decisiones políticas, etc., es decir, valores. El proceso de validación científica es también un acto social e histórico. (Bruno, 2011, p.83)

Los sujetos sociales serán además sujetos históricos al desempeñar su constante determinación; La incorporación del sujeto a su propio discurso supone no reemplazarlo por un predicado en el que se deja de ser real para ser solamente gramatical (Zemelman, 2011, p.35) sino que desafíe el recuperar su lugar de sujeto-naturaleza.

La categoría política de esta lógica educativa, histórica y social permite ya un largo alcance ontológico para manifestar la validez y funcionalidad de la educación popular como estrategia de intervención, contemplando las experiencias sociales en este de proceso de investigación participación:

- a) Intervención diagnóstica, con ética de investigación que concierne al trabajo comprometido y a la transparencia de disposición con el otro.
- b) Reflexión crítica sobre las prácticas, trabajando en construir un pensamiento acertado, dinámico y la curiosidad epistémica superando todo pensar ingenuo
- c) Saber articulado, donde los sujetos mantengan una resistencia hacia el adiestramiento pragmático o de la rigurosidad metódica elitista y consideren producir un saber cabal y concordante con su contexto
- d) Pedagogía no es transferir conocimiento, ser conscientes que las pedagogías permiten una recreación constante, ser consecuentes entre teoría y práctica, hasta reforzar los vínculos de socialidad.
- e) Búsqueda de la justicia y la lucha por los derechos, es un momento dentro del proceso, la identidad del educador y científico social necesita tener un compromiso inacabable, de combate y reflexión hacia otros horizontes.

f) Un accionar metódico, que sea nuestro posicionamiento político dentro de la práctica educativa, sin caer en imposiciones ni misticismo, sino en una apertura de tolerancia y respeto.

g) Un rigor metódico de aplicación práctica: nuestro conocimiento comprenderá investigación, interlocución, diálogo, crítica, documentación, intervención, sistematización y evaluación. Siempre con el entendido de que el conocimiento es inacabable y habrá siempre mucho que conocer.

En la actualidad las múltiples experiencias de colectivos, redes, organizaciones originan acciones formativas, a través de la reestructuración de contenidos y prácticas que es fundamental visibilizar; muchas de ellas que logran la construcción colectiva de conocimiento crítico y que incluyen prácticas efectivas de transformación en comunidades se "desperdician", debido a cierta "racionalidad indolente" que afecta nuestra práctica de producción intelectual y a la manera en que conocemos y replanteamos los problemas de investigación en nuestra parte del mundo. (Santos, 2006, p.76)

Diferentes prácticas participativas en México y el mundo como se ha analizado, han aportado sistemas autogestivos de formación que contemplan esta estrategia de intervención, que van desafiando y hacen frente a los desafíos al orden hegemónico del Estado nación, cuestionando los métodos y los proyectos en los ámbitos sociales y culturales de la sociedad, desde la perspectiva humanística y con el sentido que los pueblos puedan otorgarle a su cultura, su lengua, así también como un apropiamiento para el afianzamiento de sus identidades políticas y la participación colectiva.

A lo largo de un recorrido histórico, sujetos individuales y colectivos han logrado forjar una identidad dentro de la educación popular, junto con el sentido emancipador, y con una posición crítica frente a las injusticias, desigualdad, discriminación y exclusión, con una articulación hacia procesos organizativos, democráticos, problematizadores, dialógicos y participativos. La redefinición de los procesos sociales que quienes construyen la praxis de esta educación se manifiesta en la cotidianidad de sus luchas, resistencias y proyectos, las comunidades zapatistas en Chiapas enfatizaron la construcción colectiva para la autoafirmación de sus identidades y cultura, la educación como eje de reorganización para la autonomía de sus comunidades, colectividad con horizontalidad, y el incremento de la participación de las mujeres en las actividades y cargos dentro de sus territorios.

### **3.2 La educación autónoma zapatista como experiencia de edificación de una educación popular desde una perspectiva del Trabajo Social**

El derecho a la educación es uno de los pilares de transformación para cualquier sociedad, una educación que radique en el compromiso y en el amplio quehacer histórico de no segregar a sectores de la misma, y de contribuir a desarrollar capacidades para la comprensión y la lectura de la realidad desde un panorama de autodeterminación, interculturalidad, diálogo, así como retomando y subsanando las necesidades específicas de los sujetos. Sin embargo, son las contradicciones dentro de los sistemas educativos del país que invisibilizan las condiciones y problemáticas de las comunidades de pueblos originarios dentro del país, se imponen formas educativas que restan importancia a sus valores y creencias, acatando las estrategias externas de las instituciones que *recomiendan* políticas de ajuste estructural que han determinado muchos procesos de alcance multilateral no únicamente el rubro educativo (especialmente en la educación superior) sino en el

económico, el medio ambiental y social, a través de los ejercicios de organismos internacionales de cooperación global económica<sup>37</sup> como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) el Banco Mundial (BM) entre otras, estos organismos han atravesado a lo largo de la historia diversas redefiniciones en sus posturas. Por tanto, existen contradicciones internas que deben tomarse en cuenta en el análisis de sus planteamientos; la responsabilidad que históricamente han tenido estos organismos en los procesos de cambio en la educación de las distintas naciones no es ni puede ser considerada como un proceso unidireccional; son organismos que apuestan por la herencia de la ideología capitalista en su representación neoliberal, cada una con sus sugerencias, guías, o estándares de evaluación o medición que homogenizan las prácticas educativas y generan una modalidad educativa que señala lo que se debe enseñar.

En el sureste del país, en el estado de Chiapas y como consecuencia de esta manifestación se constituyó un proceso que en desarrollo constante, ha mostrado una posibilidad, un trabajo colectivo que durante décadas ha apelado al reto de la autonomía, resistiendo y haciendo frente a las políticas educativas del Estado que no garantizó una educación que favoreciera el “buen vivir” de los pueblos indios, que no incorporaba y reconocía el valor de su lengua y su palabra, la priorización de sus necesidades, ni se interesaba en la pertinencia social y colectiva de los pueblos. Bonfil (1990) refiere:

---

<sup>37</sup> Un problema real que enfrenta el análisis sobre la influencia de este tipo de organismos —por lo menos en el caso mexicano— es la falta de acceso a la información que permita establecer —con toda precisión— la existencia de vínculos entre el gobierno y agencias como el Banco Mundial o la OCDE, especialmente porque existe la pretensión de querer ocultar las relaciones entre ambas instancias; de esta forma la realización de análisis se enfrenta —en muchas ocasiones— a un mosaico de “historias no reveladas”, ocultas, disponibles sólo a los actores más cercanos. (Maldonado, 2000, p. 64)

Puede hablarse aquí de una cultura de resistencia, para caracterizar la orientación de las culturas indias hacia la permanencia, que no es inmovilidad sino adopción de los cambios indispensables con el fin último de permanecer. La dinámica de las culturas indias [...] sólo puede entenderse en el marco de la dominación colonial que limita y distorsiona sus posibilidades de desarrollo y que trata de imponer elementos culturales ajenos y contrarios a las necesidades de permanencia del grupo. Ante esas fuerzas dominantes, la creación y el reforzamiento de los mecanismos de resistencia se convierten en una estrategia de vital importancia. (p.191)

El 9 de Agosto de 2003, se inauguran los caracoles dentro de territorio zapatista distribuidos en las zonas de la Selva Fronteriza, Tzots Choj, Selva Tzeltal, Zona Norte de Chiapas y Altos de Chiapas; los cuales representan espacios de solidaridad entre localidades y comunidades afines en redes de gobiernos municipales autónomos que a su vez se articulan en redes de gobierno que abarcan zonas y regiones más amplias a través de las denominadas Juntas de Buen Gobierno. Los Caracoles surgen como una necesidad de reafirmar la autonomía de las comunidades y de crear nuevas formas de vida comunitaria, desarrollando sus propias redes de interrelación y organización. Los zapatistas están organizados desde el nivel comunitario, municipal hasta el regional, donde eligen a sus autoridades y representantes, los cuales trabajan de forma paralela y autónoma a las autoridades oficiales del Estado; las autoridades zapatistas a nivel regional (participantes en las Juntas de Buen Gobierno) y los representantes comunitarios y municipales son elegidos mediante la participación comunitaria en las asambleas, los representantes serán responsables de los proyectos de salud, educación, producción, implementación de propuestas para la resolución de problemas y el mejor desarrollo de las comunidades.

El Buen Gobierno de los Caracoles debe ser el primero en reconocer y ejercer los derechos de las comunidades para no actuar con arbitrariedad (González, 2003), ellas representan un

esfuerzo organizativo de las comunidades conformando el vínculo esencial entre los municipios y con el mundo; gestionan de acuerdo a la valoración colectiva de las comunidades la realización de proyectos y tareas para contrarrestar, sí existiera, algún desequilibrio o problemática; se encargarían también de la administración económica de las cooperativas, la producción y los apoyos de simpatizantes hacia las comunidades; actividades que afirmarían la consolidación de sujetos históricos, sin la búsqueda de una lucha de poder, sino el crear puentes de solución y acción para la defensa de sus demandas.

### **Cuadro informativo 1**

#### **Organización de los Caracoles Zapatistas:**

<b>Caracol Zapatista</b>	<b>Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) que lo conforman</b>	<b>Nombre de la Junta de Buen Gobierno</b>
I- La Realidad “Madre de los caracoles del mar de nuestros sueños”	1.- General Emiliano Zapata 2.- San Pedro de Michoacán 3.- Libertad de los Pueblos Mayas 4.- Tierra y Libertad	"Hacia la Esperanza"
II- Oventik “Resistencia y rebeldía por la humanidad”	1.- San Andrés Sacamch’en de los Pobres 2.- San Juan de la Libertad 3.- San Pedro Polhó 4.- Santa Catarina 5.- Magdalena de la Paz	“Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo”

	6.- 16 de febrero 7.- San Juan Apóstol Cancuc.	
III- La Garrucha “Resistencia hacia un nuevo amanecer”	1.- Francisco Gómez 2.- San Manuel, Francisco Villa 3.- Ricardo Flores Magón	“El Camino del Futuro”
IV- Morelia “Torbellino de nuestras palabras”	1.-17 de noviembre 2.- Primero de Enero 3.- Ernesto Ché Guevara 4.- Olga Isabel 5.- Lucio Cabañas 6.- Miguel Hidalgo 7.- Vicente Guerrero	“Corazón del Arcoiris de la Esperanza”
V- Roberto Barrios “Que habla por todos”	1.- Vicente Guerrero 2.- Del Trabajo 3.- La Montaña 4.- San José en Rebeldía 5.- La Paz 6.- Benito Juárez 7.- Francisco Villa	“Nueva Semilla que va a Producir”

Un año después de haberse constituido Los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, se construyó la primera escuela autónoma zapatista: un proyecto de inicio para capacitar a los

promotores<sup>38</sup>, quienes serían los encargados dentro de sus comunidades de impartir las materias y los planes de estudio elaborados por la misma comunidad; esta escuela surgió como un espacio en constante construcción colectiva tanto en infraestructura como en el proyecto educativo. Inicialmente se edificó la escuela con dormitorios, biblioteca y cocina para el alojamiento temporal debido a que los promotores llegaban desde diferentes comunidades de los MAREZ alejadas entre sí, hasta llegar allí, al municipio autónomo Ricardo Flores Magón donde se encontraba ésta nueva escuela con el propósito de consensar los contenidos educativos y los métodos para el proceso enseñanza-aprendizaje tanto de alfabetización, cultura, construcción colectiva así como de su historia, al respecto, Ramírez documentó: “por lo mismo, las materias que se imparten incluyen: producción, educación política, educación artística, cultura maya, lecto-escritura, salud, deportes, matemáticas, historia y lenguas (español y materna)” (En Michel, 2005, p.188)

### **Cuadro informativo 2.**

#### **Número aproximado de Escuelas, promotores y estudiantes zapatistas.**

<b>Caracol Zapatista</b>	<b>Número aproximado de promotores</b>	<b>Número aproximado de EARZ</b>	<b>Número aproximado de estudiantes</b>
I- La Realidad “Madre de los caracoles del mar de nuestros sueños”	150 Promotores	50 Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas	1800 Estudiantes

<sup>38</sup> Es importante señalar que el proyecto por preparar promotores educativos y de salud tuvo sus comienzos desde 1997.

II- Oventik “Resistencia y rebeldía por la humanidad”	300 Promotores	60 Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas	3300 Estudiantes
III- La Garrucha “Resistencia hacia un nuevo amanecer”	200 Promotores	120 Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas	4000 Estudiantes
IV- Morelia “Torbellino de nuestras palabras”	300 Promotores	120 Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas	3000 Estudiantes
V- Roberto Barrios “Que habla por todos”	350 Promotores	160 Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas	400 Estudiantes

TOTALES: 500 escuelas, 1,300 promotores y 16,000 estudiantes
--

Fuentes: declaraciones públicas de los Consejos Autónomos (2005-2007). (Baronnet, 2009)

En cada Caracol se ha ido ampliando el proyecto educativo, que construye el camino hacia la transformación de su realidad social, entendiendo la educación autónoma como uno de los motores para la resistencia de su organización, consolidando con ella las bases de reproducción de su movimiento, conformándose primeramente mediante la incidencia indígena en la autogestión de su propuesta educativa y posteriormente en la socialización de los conocimientos que preserven y desarrollen los saberes de los pueblos. Saberes que se han materializado no sólo en las escuelas autónomas zapatistas sino en clínicas de salud

autónoma, trabajos comunitarios para la sostenibilidad económica, de productividad y prácticas de sostenibilidad autogestiva en su territorio.

El concepto de territorialidad en el marco de la cultura indígena maya de las comunidades zapatistas representó un eje integrador, el cual se ha consolidado desde su carácter organizativo, en los procesos de dinámica y sentido espacial, con la experiencia de los sujetos que construyen campos de acción y práctica histórica. Una gran parte de las escuelas zapatistas se encuentra en medio de las decenas de miles de hectáreas de tierras cultivables “recuperadas” en 1994, por los indígenas campesinos del EZLN (y de las organizaciones aliadas en aquel momento) a los hacendados y grandes o medianos rancheros blancos y mestizos (Baronnet, 2009).

Inicialmente desde la vinculación del hombre-espacio, y hombre-naturaleza, la apropiación de los espacios que habían sido privatizados o que representaban espacios de poder y control, continuando por la interacción de la temporalidad, el espacio es apropiado, dominado, gestionado y controlado, generándose así territorios múltiples:

A este proceso de apropiación y de construcción sociopolítica por parte de actores se le denomina como territorialización, de carácter dinámico y conflictivo. Es igualmente importante destacar el elemento de la pertenencia. La fuerza que está implícita en los procesos de conformación territorial o territorialización estriba en la necesidad de configurar pertenencias colectivas e individuales mediante proyectos propios. (Silva, 1976, p. 113)

Esta territorialidad, que fue peleada en los pueblos durante este tiempo significó tener un control vital dentro del espacio recuperado y forjar los cimientos de una educación con aproximaciones para la comprensión y concientización de las relaciones de poder en el

campo, la organización administrativa y la autogestión de su filosofía educativa; que fortalece el pensamiento descolonizador.

En 1997 fue creada la Organización de la Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad (ONEAI), con el propósito de articular la demanda de la Educación Primaria Autónoma Zapatista. En el mismo año, se realizó el Primer Encuentro de la Educación Autónoma, con el objetivo de discutir y consensuar sobre qué bases, principios, contenidos y estructura organizativa y operativa se conformaría el proyecto educativo-político de la Educación Autónoma Zapatista. (Pinheiro y Gómez, 2014, p.79)

Se comenzó con la creación de escuelas por bloques, prioritariamente con las Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (EPRAZ), que se encontraban dentro de las comunidades en resistencia para trabajar las condiciones de lucha, y de sus saberes. Inicialmente en espacios contruidos de madera, piso de tierra y sin sillas o pupitres, pero con la visión de adecuación a sus necesidades sociales y materiales, trabajando en grupos sin distinción de edad o división de niveles escolares como en el sistema formal, fomentando la convivencia entre los estudiantes, su diversidad y la interacción con su historia, esto refuerza uno de los principios de la educación concientizadora “Nadie educa a nadie, -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2012, p. 69); le continuó una siguiente estructura, las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (ESRAZ), organizadas dentro de Los Caracoles, donde tanto los espacios de discusión como de aprendizaje metódico van dirigidos para la formación de futuros promotores y para la capacitación en los trabajos colectivos; es representativo también el significado de su calendarización escolar que se circunscribe al calendario agrícola tanto respecto a los tiempos de siembra, cosecha, o de alguna otra actividad

productiva que cambia de comunidad en comunidad pero que se evalúa y se pone a disposición de algún cambio o propuesta. En ninguno de los cargos dentro de este movimiento se percibe un salario o un pago, las actividades se reproducen desde el sentido y compromiso en el horizonte del “*mandar-obedeciendo*”, premisa que como horizonte conforma una configuración con metas y objetivos que deberán cumplirse, de no ser así se puede revocar el mandato dentro de alguna de las disposiciones del movimiento.

Se destaca que los promotores tanto de educación como de salud pueden ir desarrollando sus capacidades aun después de haber concluido los estudios dentro de las Escuelas Zapatistas; la creación de bibliotecas comunitarias y de espacios de comunicación como radios comunitarias han permitido una interlocución y difusión de su cultura, sus demandas, sus comunicados e invitaciones para conocer sus proyectos. Muchos de los promotores, mayormente jóvenes, dedican su tiempo a esta lucha, con un compromiso ético, profesional y voluntario para el beneficio de la organización.

Durante mi participación como educadora popular<sup>39</sup>, con la intencionalidad planeada de intervención concientizadora y emancipadora para la constitución de sujetos sociales actuantes en la transformación de su presente, convocada esta oportunidad por la Junta de Buen Gobierno de uno de los caracoles de la resistencia, desde Diciembre del año 2011 y hasta 2015 el trabajo con la comunidad radicaba en la importancia de la invitación a conocer su contexto, fue fundamental el acercamiento al pensamiento epistémico a través de compartir su realidad, estableciendo una relación dialógica en los procesos de educación,

---

<sup>39</sup> A través de la intervención educativa, guiada por los sujetos destinatarios de acción, trabajando con sus propuestas. Un proceso metódico, con contenidos intencionados al conocimiento emancipatorio, especificidad histórica, de reflexión y politizadora.

característica vital para consolidar un trabajo colectivo, el cual desencadenará en una construcción individual de conocimientos y saberes que respeten la visión del mundo desde múltiples posibilidades.

### **3.2.1 Una experiencia de intervención y sociabilidad en la educación popular autónoma zapatista**

La construcción de la educación autónoma zapatista ha contado con el apoyo de muchas organizaciones e individuos. Tanto en la edificación de los espacios, como en la creación conjunta de procesos educativos, actividad en la cual pude participar junto con otros compañeros de otras disciplinas. Ha sido mi primer acercamiento disciplinar para consolidar un ejercicio en conjunto, y una de las actividades más enriquecedoras a lo largo de mi profesión y como aporte significativo de construcción y búsqueda constante para tener incidencia con aportes desde la acción desde el Trabajo Social.

Durante los primeros años del levantamiento zapatista, era premisa importante la reivindicación de una educación y autonomía para las comunidades, que consolidara la marcha de estrategias y proyectos para superar la subordinación y explotación por la cual se encontraban sometidos durante siglos. Durante este esfuerzo y tras avanzar al dialogo, se abrieron propuestas durante la década de los 90 con el gobierno federal, y al verse estas no respetadas, el EZLN da fin a la tregua y diálogo con el gobierno; el movimiento entonces conformó una de las vértebras para la auto organización que ilustra la posibilidad y superación a las demandas reales y necesidades, integrando planes multilingües, multidimensionales en el ámbito intercultural, de la salud, el medio ambiente, y su

territorialidad; redefiniendo las semánticas de los conceptos con la organización, las formas de relación y sociabilidad .

Las aportaciones zapatistas a la construcción de un autogobierno educativo se basan en los principios de democracia directa ligados a la cultura campesina e indígena y más precisamente al derecho consuetudinario, cuya normatividad se opone a la del Estado que aún considera estas escuelas como ilegales mientras son significativamente legítimas (Baronnet, 2009); Aportaciones materializadas en contenidos y conocimientos que conjuntan las aspiraciones de una colectividad en el desafío hacia los poderes de facto.

### **3.2.2 Intervención para la construcción de pensamiento crítico, una aproximación desde el Trabajo Social**

En el desarrollo de la elaboración de contenidos educativos de nuestra organización transdisciplinar para el ejercicio como educadores, se valía de las decisiones de las comunidades que pertenecían al Caracol, ellos a partir de la creación de su proyecto social y de educación para promotores de primaria o secundaria, se proponían, debatían, proponían y consensaban las, materias, actividades, y conocimientos a compartir; con base en su trabajo interno, se nos asignaba uno o varios temas o materias que les gustaría trabajáramos con los promotores de educación para que ellos pudieran con nuestro taller aprender, desarrollar capacidades y llevar los temas a las escuelas autónomas zapatistas.

Desde el Trabajo Social, en el rol de educador popular, la intencionalidad de esta acción social se conformaba desde la perspectiva de interacción político-ideológica que apuntara a la concientización y concretizara buscar la participación en la vida activa del contexto en el que las comunidades se desenvuelven, con esta estrategia de intervención se

busca como fin último, crear las condiciones objetivas para conseguir una nueva realidad en el desarrollo comunitario de su movimiento; dando importancia al conocimiento que se genera desde la práctica y reconocer que este, puede ser mejorado día a día.

Partiendo de la función educadora, la cual esta intrínsecamente ligada a la concepción del mundo, una concepción que se articulará de manera coherente, articulando conceptos, ideas, reflexionando las conductas y prácticas cotidianas, así, se trabajó en la composición de la estrategia de intervención, como un proceso, la cual estuvo dividida en tres momentos.

**El primer momento:** la visual, teórica y de investigación, que contemplaba la composición de cuadernillos de trabajo y ejercicios con enfoques multiculturales, y corrientes de pensamiento diversas. Su elaboración se organizaba durante sesiones previas al encuentro en el Caracol, hasta con 3 o 6 meses de anticipación, dependiendo de la solicitud de la Junta de Buen Gobierno. Se discutían las estrategias y metodologías para la **investigación** del tema así como la sistematización de la información, el enfoque de nuestra labor como educadores en este momento, fue la composición de estrategias de intervención para la práctica autonómica como forma de apropiación del espacio escolar para los sujetos y la defensa de sus proyectos comunitarios.

Durante el proceso de investigación nuestro colectivo de trabajo proponía textos, libros y artículos para su discusión, posteriormente se iban concentrando según los métodos discutidos para la contextualización y el saber articulado priorizando una técnica de intervención que apelara a la socialidad, la búsqueda de justicia y de reafirmación de identidad.

Los textos e imágenes que conformarían el cuaderno de trabajo así como las actividades y técnicas de aprendizaje con las que se impartiría el taller tendrían elementos de vínculo con la praxis histórica, política y económico/alimentaria de las comunidades para consolidar una cultura autonómica para la autogestión dentro de sus proyectos; un reforzamiento de apropiación escolar y social.

Los tiempos o calendarios en los que se desarrolla la educación autónoma comprenden las prácticas de producción y la disponibilidad de horarios según las exigencias, necesidades y labores de trabajo tanto de los promotores como de los trabajos colectivos de la comunidad como lo son la milpa, la producción de conservas, entre otras actividades.

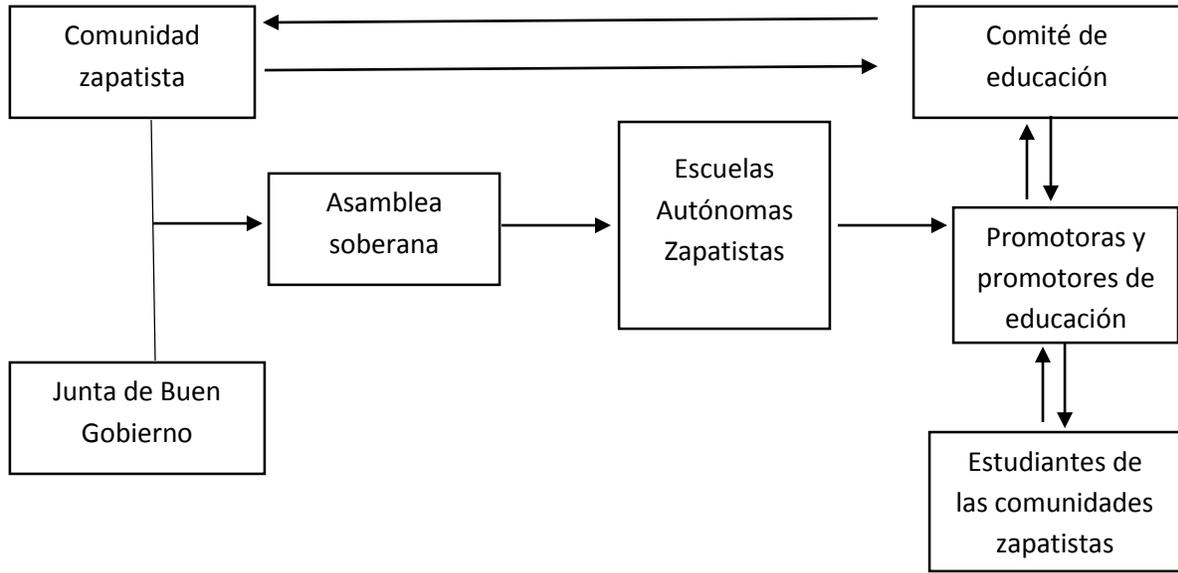
**El segundo momento:** construir desde el acercamiento cultural, las técnicas de participación, técnicas de aprendizaje y de trabajo en equipo como estrategia de intervención desde la educación popular que comprendan la realidad de las comunidades zapatistas y su desenvolvimiento frente a un sistema económico globalizador. Durante las lecturas de los temas a llevar al Caracol se planteaban entre los compañeros educadores quienes desarrollamos este trabajo, propuestas para vincular y facilitar el quehacer de los zapatistas con los saberes a compartir. Cada técnica comprendía comprender al grupo, ya que no todos los grupos tenían el mismo comportamiento, nivel de participación o de comunicación, ni características de desenvolvimiento ante el público similares; en algunas ocasiones se presentaba la dificultad de la interacción con algún promotor, ya que en la mayoría de las comunidades sólo hablan y entienden en su lengua materna en estas zonas puede ser con mayor presencia el tzeltal, tzotzil, tojolabal, ch'ol, en situaciones como éstas algunos de los promotores que hablaban y entendían alguna lengua de sus compañeros y además el español, facilitaban cooperando a traducir en esencia nuestros talleres y materiales de estudio con

paciencia. Caso contrario con la realidad antes del levantamiento zapatista (y vigente en algunas escuelas oficiales de la Secretaría de Educación Pública dentro de las comunidades indígenas de Chiapas y de otros estados más dentro del país) donde los mecanismos dentro del aula conllevan el *olvidar* la lengua materna y sólo comunicarse en español (castilla), desestimando la importancia identitaria de lo que lengua representa en la historicidad de los pueblos.

Las técnicas de participación que propusimos incluían que los compañeros externaran las representaciones simbólicas dentro de su ejercicio como promotores y su mirar individual dentro de la labor como educadores (educación visibilizando la importancia de su ejercicio, tanto para los sujetos de la comunidad como para el avance del movimiento; su mirada como educadores reconfiguraba durante la intervención, nuestra visiones y entendimientos particulares: la escuela no era vista por los compañeros zapatistas como el espacio físico, sino que la escuela se ilustraba en la colectividad de las acciones cotidianas, los esfuerzos, las actividades políticas y sociales para el desarrollo de la comunidad.

Es así que cada creación de técnicas, tenían una previa organización: intencionada, metódica y estructurada según lo aprendido como educadores en las sesiones. El proceso dialógico surge desde la propuesta constructivista, con estrategias de intervención Investigación-Acción-Participativa, la cual contribuía al constante aprendizaje, la comprensión y conciencia del recurso educativo en la necesidad del saber *decolonial* y su impacto de resistencia en los sujetos políticos a las dificultades por las que el movimiento a atravesado.

**Esquema organizativo estructural del proyecto “Escuelas de Educación Autónoma Zapatistas” en Chiapas, México.**



Fuente: Elaboración propia.

Este esquema es el resultado de la comprensión organizativa con la aplicación de las técnicas de identificación y el desempeño del promotor zapatista educativo dentro de las comunidades; se aprecia la reciprocidad y la *devolución* a la comunidad de los esfuerzos y el aprendizaje de los estudiantes y los promotores hacia su comunidad. El papel del promotor educativo, es consiente a los desafíos para la confrontación de las ideologías políticas, y del reto que sus proyectos significan ante la represión militar o paramilitar<sup>40</sup>, los promotores se

<sup>40</sup> El inicio de la etapa de paramilitarización en Chiapas comienza entre marzo y abril de 1995 cuando se reinició el diálogo entre el EZLN y el gobierno. El paramilitarismo es un fenómeno social tolerado, alentado y organizado desde alguna instancia del poder público, principalmente sectores de las fuerzas de seguridad y del ejército respaldados por el gobierno federal o central, de ahí que una de sus características principales sea la impunidad. El paramilitarismo es una política de Estado que responde a la necesidad de mantener, por vías clandestinas, las relaciones de producción dominantes frente a la posibilidad de crisis sociales impulsadas por las contradicciones sociales, económicas y políticas del patrón de reproducción vigente. Los paramilitares en Chiapas se convirtieron en una herramienta vital del gobierno en su estrategia contrainsurgente, la cual tiene

reconocen dentro del movimiento social como eje de resistencia, vínculo de su cultura e identidad que se opone al sistema capitalista que los oprime y excluye.

Las estrategias elegidas por nuestro colectivo de trabajo van dirigidas en prácticas democráticas para:

- a) Resolver las situaciones-problema que surjan en el pueblo
- b) Impulsar el fortalecimiento comunal, las relaciones sujeto-sujeto, sujeto-naturaleza.
- c) Realizar prácticas educativas horizontales, valorizando la dignificación de los pueblos y la búsqueda constante por su emancipación.
- d) Trabajar con una educación liberadora y participativa; un ejercicio bidireccional de concientización.
- e) Participar en la construcción de la politización colectiva para el desarrollo comunitario

Estas premisas son de suma importancia dentro de la potencialización del derecho de autodeterminación de los pueblos; y no entenderlo como una implementación separatista, ya que se consolida un cuadro de resistencia y dignificación a sus modos y formas de desenvolvimiento autónomo educativo.

### **3.2.3 Accionar metódico, proceso de profundización temática**

Al construir los cuadernos de trabajo, en cada taller (de 2 a 3 meses aproximadamente para su creación) se integraban dentro del cuerpo del mismo, esquemas, imágenes y ejemplos que hicieran sentido a la realidad de los promotores y sus comunidades; cada cuadernillo

---

por objetivo desarticular al EZLN y sus simpatizantes al dislocar la organización comunitaria mediante el terror y la fragmentación social (Galindo, 2015, p.192)

representó un esfuerzo colectivo que fue evolucionado conforme la realización de los talleres, cada sesión brindó una oportunidad de mejorar tanto aspectos prácticos como de interlocución y acercamiento. La investigación organizada se convirtió en uno de los ejes de intervención, así como la redacción y selección de la información de los campos de conocimiento solicitados por las JBG para su exposición y posterior presentación en los talleres.

### **Cuadro informativo 3.**

#### **Herramientas didácticas aplicadas en comunidad**

<b>Herramientas didácticas de trabajo</b>	<b>Campos de conocimiento</b>	<b>Saberes compartidos</b>
De presentación, exposición, participación colectiva, sociodramas con procesos de reflexión crítica.	Historia	Autonomía, identidad, cultura, derecho.
De presentación, exposición, aplicar lo aprendido a la realidad, plenaria de ideas, debates, preguntas generadoras, debates.	Geografía política	Autogestión, autogobierno, organización, pertinencia, comunalidad, liberación decolonial, territorialidad.
De presentación, dialogo entre desacuerdos, sociodramas, análisis y profundización, comprensión lectora, uso de audiovisuales, afiches.	Globalización y Capitalismo	Mandar obedeciendo, diálogo, ecología, independencia política, resistencia.

Como facilitadora de un proceso de formación y con la metodología de acción participativa, el propósito reflexivo y de acción se dirigió a la transformación de las realidades injustas y excluyentes de las comunidades zapatistas en el marco de un mundo capitalista y neoliberal, creando espacios de formación con horizontalidad entre los sujetos participantes, en un ambiente de confianza, con acento en la actividad politizadora que el acto educativo en sí representa; desde una mirada del Trabajo Social se entiende que la emergencia de lo *popular* y su carácter transformador no se erige de manera espontánea, sino que es resultado de largos procesos históricos sociales, políticos y culturales desde finales de la década de 1960 en América Latina, donde el contexto problematizador y radicalizador de las luchas políticas y sociales extendía una interpretación de la realidad con miras a proyectos educativos de liberación, haciendo frente a las injusticias que la globalización representó en sí, con multidimensionalidad política desde la producción de conocimiento social.

Una característica significativa al llegar a presentar los talleres era la cantidad de promotores (de entre 25 a 35 dependiendo el ciclo de estudio) con la disposición de aprender nuevos saberes para sus estudiantes. Los campos de conocimiento en los que pude intervenir fueron: Historia, Geografía política, Globalización y Capitalismo (ver cuadro informativo 2), desde un posicionamiento político sin imposiciones del conocimiento, sin desconocer la heterogeneidad de los sujetos, y con horizontes éticos. Parte importante de nuestra intervención era el cumplimiento de metas y objetivos con los promotores, como lo es: promover la participación, generar espacios de diálogo justo, reconocer y promover el respeto a las ideas, problematizar situaciones y elementos que “naturalizamos”, respetar acuerdos, cuestionar la realidad así como construir sentidos de comunidad. Este trabajo se

presentaba dentro de las herramientas didácticas de los talleres, el cual favorece el tanto el análisis como la participación. Las técnicas se cimentaban en la contextualización y la interpretación de situaciones tanto cercanas como representativas para la comprensión de las causas estructurales que condicionan y desencadenan las problemáticas y las condiciones de desigualdad e injusticia. Afirmando además la condición de los promotores como educandos y sujetos de derechos, construyendo desde la diferencia, sin violencia o patrones que moldeen una desesperanza, aportando de manera sustantiva una construcción de epistemologías alternas que desarrollen subjetividades de interacción y relación.

La elección de estas herramientas didácticas de nuestro plan de trabajo e intervención radicó en la pertinencia que cada una representaría tanto es secuencia como en su significativa intencionalidad educativa y social, con un lenguaje comunicativo de disposición, detallado y con responsabilidad, a su vez, estas fortalecerán una ética que no sólo de desenvolverá en el espacio de los talleres, sino que traspasará hasta los espacios familiares, convivenciales y comunitarios.

Se comenzó por la elección de técnicas de presentación, que expresen un sentido político de participación y de vínculo; las estrategias dentro de la educación popular no son imparciales, éstas se plantean desde un marco teórico, político y social con conciencia de estructuras de poder, opresión, profundizando los modelos vigentes y sus dimensiones. Las estrategias de intervención para comenzar articularemos la realidad con nuestra participación, primero presentándonos como sujetos y sujetos sociales, para darle sentido a nuestra disposición como educadores tanto de nuestro colectivo como el sentido de los promotores; las técnicas de presentación generan un espacio de confianza creciente, partiendo desde una situación concreta como el problematizar un fenómeno de su comunidad

concreto, por ejemplo: su resistencia. Con éste tema generador se abre la posibilidad de comenzar a entender, cuestionar, aprender y que los promotores tengan su propio pronunciamiento y criterio para dinamizar el proceso formativo.

Las técnicas que le continúan buscan desmitificar la realidad, y comenzar los procesos educativos desde un posicionamiento como protagonistas de los cambios sociales, corresponsables de la organización y movilización de la transformación social. Para el desarrollo de los campos de conocimiento, después de la presentación, seleccionamos las técnicas que consiguieran fomentar la comprensión de los temas y que puedan reproducirse en las escuelas autónomas zapatistas; desarrollamos temas a través del dialogo y la conexión inexorable de la teoría con la práctica, la cual consolidamos en contenidos plasmados en los cuadernillos de trabajo para enriquecer los niveles de abstracción y comprensión de hechos.

Las técnicas de organización y participación nos permitieron conocer las potencialidades de los sujetos y lograr que cada uno se involucre según sus habilidades e intereses del taller. Durante el proceso explicativo se producían espacios de discusión y de actividades que reafirmaran los conocimientos aprendidos y las inquietudes, aquí, las técnicas que desarrollarán la creatividad, el trabajo colectivo, la necesidad de organización y de construcción de propuestas. Las técnicas que cumplieron con estos objetivos fueron: Exposición colectiva, plenaria de ideas, preguntas generadoras y debates.

Otro grupo de herramientas didácticas fueron las comunicativas, que nos permiten reconocer formas de comunicación y percepción de la realidad, practicando modos de comunicación y diálogo para la comprensión histórica, cultural y social de la cotidianidad hacia una ética de autonomía. Entre las que utilizamos el sociodrama, el collage, la creación

de afiches y rotafolios descriptivos, así como la revisión de materiales audiovisuales para su posterior análisis. La necesidad de los procesos comunicativos así como las diferentes estrategias de comunicar está presente dentro de las comunidades como un ejercicio de dignidad y liberación, se manifiesta en su capacidad organizativa dentro de las asambleas y su autogobierno; en los proyectos de radios comunitarias o en las propias escuelas autónomas que derivan en cuestionar los conceptos o modelos de “desarrollo” que homogenizan, desconociendo la multidiversidad, abriendo un camino que logra articular las luchas de los movimientos sociales, tanto para las comunidades zapatistas, como para otros procesos formativos de emancipación en otras geografías.

En los grupos de trabajo de promotores de educación, existía una presencia significativa tanto de hombres como de mujeres, de entre los 14 años hasta los 28 años de edad, cabe destacar que dentro de las escuelas autónomas zapatistas no hay un rango formal de edad para asistir a ellas, sino que recae la importancia de éstas en cumplir con los saberes que se compartan en ese espacio, la convivencia y el trabajo comunitario que se realiza dentro de y fuera de ellas. Entre los promotores, había quienes habían concluido estudios dentro de las escuelas secundarias autónomas zapatistas y habían tomado la decisión de formarse como educadores. El ser promotor de educación, nos comentaron durante un taller de Historia, es una decisión voluntaria; ellos eligen dedicar su tiempo a esta causa, que bien de manera simultánea pueden realizar otra actividad, pero con el entendido que ser promotor implica un compromiso no sólo individual, sino del colectivo.

“Al principio se capacitaron unos cuantos jóvenes y jóvenes, siguieron viniendo los jóvenes, cada año van ingresando, van aumentando los alumnos. Los que ya terminan su secundaria deciden en que área pueden ir a cubrir su cargo porque no tenemos otro nivel de estudio, se

ingresan en un área de trabajo, en área de salud, en las radios comunitarias, en otras áreas, con la teoría y la práctica van avanzando” Testimonio compañero Abraham, EZLN<sup>41</sup>.

Cada taller se desarrollaba durante tres días consecutivos, abarcando la mañana, tarde y noche, con sus respectivos espacios de tiempo para los alimentos, *el pozol*<sup>42</sup>, y la cena. El espacio acondicionado para impartirlo era un auditorio del Caracol, espacio amplio que permitía el contacto entre los promotores y la facilidad de palabra y donde se compartían las mesas y el material de trabajo.

Cada sesión estaba organizada por bloques de intervención, cada uno correspondía a algún compañero de trabajo para exponer y trabajar el tema con las estrategias y técnicas decididas. Cada actividad estaba contemplada por tiempos (establecidos al crear los contenidos en un plan de trabajo) los cuales se ampliaban por la forma de trabajo de los promotores, que en las actividades mostraron una meticulosidad y esfuerzo al realizarlas, lo que nos conducía a extender los *límites de tiempo*, los cuales se iban desdibujando en cada taller, lo que nos iba mostrando el entender los ritmos de los compañeros; así comenzamos a trabajar conceptos y temas que al profundizarlos se permitía una asimilación de los contenidos o saberes, ordenando y clasificando ideas. Se hace vital a los promotores el enfatizar la construcción de preguntas sobre nuestras condiciones de vida y existencia, pensando no sólo en lo individual sino en el avance comunitario o colectivo para alcanzar propósitos y cambios.

---

<sup>41</sup> En *Gobierno autónomo II, cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s zapatistas”* Chiapas: EZLN p. 17

<sup>42</sup> Bebida hecha a base de maíz; que bien el beber pozol por la tarde durante los talleres representaba un espacio de convivencia para el diálogo, y la compartición de la palabra entre quienes estábamos allí.

En cada taller se realizó una labor de valoración, contrayendo cada peculiaridad y fortaleza de los talleres, su ejecución, recepción y evaluación, una actividad necesaria para comprender los procesos de cada grupo, no sólo desde la recuperación de la experiencia sino desde la reflexión para la proposición de nuevas ideas o técnicas para la discusión colectiva en su ejecución.

Durante esos cuatro años abordamos materias como Historia y Geografía, los temas específicos eran también elegidos por las comunidades, temas de interés como Globalización, Evolución del Hombre, Geografía política y Globalización. En cada apartado no sólo proponíamos abrir espacios de comunicación, realizar debates o sociodramas que representaran las condiciones de sus comunidades y sus pueblos, sino que esas técnicas y actividades de expresión oral fomentaran además el aplicar lo aprendido para transformar nuestra realidad, esto también solicitado por los promotores a quienes aún les tomaba tiempo hablar frente al grupo. Las actividades de integración y comunicación consistían en exponer junto a un equipo de trabajo de confianza algún tema de su conocimiento para el desenvolvimiento a través de la seguridad de su saber, convergiendo en reconocerse como sujetos de conocimiento, de asumir el reto de actuar, convertirse en sujetos de acción, Gómez plantearía (2001):

A la construcción de instrumentos para pensar, a la luz de experiencias educativas concretas, las implicaciones que tienen ciertas categorías en la conformación de formas de razonamiento que plantean estrategias y lógicas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad y que abren las posibilidades de la formación a horizontes en los que historicidad y cambio hacen parte de un entramado complejo en el que se producen y transforman los sujetos de la educación. (p. 60)

Esta intervención generaba al finalizar las sesiones encuentros de trabajo reconstructivo dentro de los educadores, según nuestras metodologías constructivistas y de educación popular valoramos los mecanismos para las siguientes sesiones según el estudio de observación, participación y evaluación de los grupos de promotores. Como una aproximación hacia la construcción de praxis comunitaria, una configuración problemática donde las relaciones de educación, conocimiento y socialidad representen el horizonte de un razonamiento que potencie en los sujetos la capacidad de pensar, posibilitando recrear su espacio de vida.

**Tercer momento, como horizonte:** proceso de evaluación, como parte trascendente de la formación educativa, visualizando los resultados de la experiencia de intervención, destacando los aprendizajes y las problemáticas entre los objetivos y los resultados alcanzados.

Siempre se dio una relación de enseñar-aprendiendo, los promotores mostraban como era dar clases en sus comunidades, y como las materias eran dinámicas en relación a las exigencias o a la situación de las mismas; según sus calendarios de siembra, cosecha, participación en la apicultura, la ganadería, el tejido, y la organización de eventos en la comunidad. Escuchar cada vivencia y dificultad, cada reto de su lucha permitió que mirara en sus modos, un camino que aún más grande y profundo hay que forjar, pero no sin antes hacer visible esta lucha contra la exclusión, y por la composición de su identidad. Una producción de nuevos conocimientos de la que fue vital aprender, desde la práctica, una experiencia que también parte de la complejidad sistémica donde se articulan mecanismos, institucionales, sistemáticos, colectivos, etc. Y, que desde la reflexión social ha aportado a la disciplina de Trabajo Social una perspectiva revolucionaria, una aproximación sustancial

para la dignificación, emancipación, organización y participación que dan cuenta y sentido a los sujetos sociales.

Los procesos comunitarios de las comunidades zapatistas representan un horizonte de posibilidad, la educación no se limita a la formación escolar, sino que contribuye a fortalecer los lazos de los sujetos, la naturaleza y el desarrollo de los pueblos fuera de las escuelas, los nuevos pensamientos epistémicos se manifiestan en el diálogo cotidiano, en el trabajo colectivo, la ética de convivencia y el proceso de resistencia: problematizando el pensamiento cotidiano, lo dado, recuperando valores de recreación, solidaridad, corresponsabilidad, honestidad y compromiso; Barrón (2013) articula la relación experiencia-resistencia como:

La experiencia es lo vivido una vez mediado por el discurso, mediación que el hábito ha vuelto casi imperceptible (...) el sentido de la experiencia depende de ciertas formas de configuración históricas. En ambos casos lo experimentado se hace perdurable mediante transmisión o comunicación que a su vez recibe una configuración cultural y civilizatoria. Esta configuración aunque coercitiva es sin duda criticable y resistible. La resistencia es también un modo de la experiencia. (p.81)

Esta aproximación de la experiencia, representó un enfoque multidimensional hacia el comienzo de nuevos génesis formativos y sociales en cada intervención con los promotores; en línea con su proceso político autónomo. Las estrategias de evaluación constituyen nuevas formas de valoración, como resultado de las prácticas autonómicas desde la perspectiva multilingüe, multicultural, diversa, liberadora, crítica y científica. La *otra* educación como ellos la denominan, está constituida por objetivos que fortalezcan una educación diferenciada, que responda a las características socioculturales y cambios

cualitativos para consolidar su continuidad histórica, bajo el dinamismo y procesos vitales de aprendizaje que recaen en siete principios de su movimiento:

1. Servir y no servirse;
2. representar y no suplantar;
3. construir y no destruir;
4. obedecer y no mandar;
5. proponer y no imponer;
6. convencer y no vencer;
7. bajar y no subir.

Los cuales sintetizan el hilo ético conductor de su convivencia y dan además la importancia a la integridad en su autonomía: desde la educación forjan el desenvolvimiento de estos principios a través de la memoria colectiva de generaciones anteriores, que ahora como promotores comparten junto con la reflexión del porque hay quienes dominan y ante todo comprender porque esta necesidad de autonomía es legítima. ¿Qué sería la autonomía y su organización sin una educación liberadora, del pueblo y para el pueblo? Para las comunidades en resistencia es un arma de defensa ante los conocimientos ignorados por la escuela oficial: conocimientos de vida, de cómo perciben el mundo y sus aristas con el enfoque del sentido práctico de cooperación al “reivindicar la autonomía en tanto proyecto y principio, lo que representa romper con los esquemas de dominación a partir de una reconstrucción de su propia sociabilidad comunitaria que constituye un proceso de legitimación de una praxis emancipadora” (Pinheiro y Gómez, 2014, p.76)

Cada cierre de taller que se presentó en El Caracol se organizaba con los promotores una asamblea de evaluación, para valorar las temáticas y las estrategias educativas, la participación del equipo de trabajo y de los promotores; evidenciando todo aquello que pudo influir en el avance o dificultades del proceso formativo. Es importante señalar que al comienzo de la constitución de las escuelas autónomas zapatistas, al concluir los grados dentro de ellas se dialogó como sería la evaluación para comprobar lo aprendido y el estudio de los niños y jóvenes:

“Se hablaba de la certificados de estudio, las boletas de calificación. Finalmente nosotros llegamos a concluir que eso para nosotros no era necesario, que lo importante para nosotros era que nuestros hijos aprendieran a leer y escribir, a hacer cuentas y hacer muchas cosas, que aprendieran a llevar y a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para nuestro pueblo”  
Doroteo (2013) Comisión Educación, EZLN.

Fue así que se concluyó que los métodos de evaluación y comprobación tradicionales no respondían a su necesidad, se manifestó que “lo correcto era que lo demostraran en los hechos, o sea, en su trabajo, en el desempeño de algún cargo, entonces ese joven sí está aprendiendo, consideramos que eso iba a ser la mejor evaluación” así lo describe Doroteo, ex integrante de la JBG del EZLN (2013).

Este panorama nos dio el acercamiento para consolidar una evaluación desde el diálogo, cada uno de los promotores desde su lugar y sus formas: se expresaba su valoración desde la palabra, lo que había generado en sus saberes y sus sentires, esto nos servía ampliamente para fortalecer y mejorar nuestra intervención e ilustraba el reflejo de su determinación por continuar su proyecto, nos pedían regresar con nuevos campos de estudio para aprender nuevos conocimientos. En el dialogo se formó una construcción conceptual, unja forma de

organización de interrelación de los sujetos con la realidad y el conocimiento adquirido, en donde ellos como promotores al realizar configuraciones problemáticas, formular preguntas para articular hacia las propuestas inclusivas e inacabadas para su movimiento. Dentro de los retos que se presentaron destacan el generar una coordinación entre la labor comunitaria de las comunidades y la labor de los agentes “profesionalizados”, en una cooperación para la elaboración conjunta de la planificación y seguimiento del proyecto.

Las observaciones de este procedimiento nos dieron como resultado que el esfuerzo había conseguido lograr los objetivos de nuestra intervención:

- 1) Compartir el aprendizaje a través de procesos formativos basados en una metodología de intervención desde un enfoque de investigación-acción- participativa, y desde las estrategias de la educación popular.
- 2) Desarrollar técnicas de intervención que pudieran ser replicadas en sus comunidades con la libertad de adecuarla a sus modos, tiempos y geografías.
- 3) Transmitir los saberes con los instrumentos de documentación (cuadernillos de trabajo).
- 4) Impulsar una pedagogía de indignación y emancipación

Una mirada de valoración importante en nuestros talleres que se articula con sus procesos de autodeterminación es la presencia de la mujer como un sujeto social participativo sin ataduras, ni control, ni discriminación; reflejado en las actividades que muchas desempeñan dentro del Caracol y sus comunidades, éstas no se limitan, sino que han desarrollado una nueva cultura política y significativa de equidad y respeto, reconociendo que en su movimiento están participando todas y todos:

“Como mujeres antes no éramos así, con los malos gobiernos no pudimos estudiar porque no teníamos dinero, por eso hasta ahora no sabemos hablar en castilla, ni leer, ni escribir, pero vamos a luchar hasta donde podemos con nuestra autonomía, Antes nuestros padres no nos dan derecho a estudiar, sólo los hombres podían estudiar, pero ya no es así, ahorita tenemos que participar en diferentes trabajos y hay que aprender a leer para que así podamos ocupar cargos”  
Claudia, Coordinadora de MAREZ San Manuel (2013)

La participación de la mujer, se convierte en un proceso de liberación que sigue en construcción, en el que ahora sus propuestas, pensamientos y decisiones dentro de las asambleas y cargos son un pilar de edificación cultural, que reivindica los derechos de la mujer, reconociendo el principio de que la lucha es de hombres y mujeres.

Es así como la experiencia de formación educativa que se realizó contempla como un sistema integrado la evaluación y el desarrollo del proyecto en su acción cotidiano para producir un intercambio de información y proximidad a las expectativas de la comunidad. Los resultados de esta intervención a lo largo de casi cinco años, en dos participaciones anuales podemos destacar que los aprendizajes se manifiestan en los programas colectivos dentro de las comunidades de los MAREZ que pertenecen a éste Caracol, así como en la participación de los promotores de educación en eventos en otras comunidades donde comparten lo aprendido a nuevos promotores o a quienes no pudieron asistir a tomar nuestros talleres de formación. La educación autónoma, se fundamenta en que para conocer ciertos temas como tecnología, salud, agronomía, u otros oficios y especialidades, se necesita conocer el mundo de las letras y de lo que somos; un movimiento que aspira a resolver las demandas no solo de los zapatistas sino de todos los actores a nivel nacional. En suma, el

agradecimiento y la palabra de cada promotor seguirá convirtiéndose en un horizonte, una fuerza histórica para desarrollar proyectos de cambio en otras geografías.

Desafortunadamente, todas estas miradas de posibilidad se ven confrontadas en una latente guerra de baja intensidad, que se ha manifestado en represión, hostigamiento, derechos humanos vulnerados, así como disputas y represión por parte de los gobiernos estatales y federales; “La guerra contra las comunidades en resistencia ha destruido en múltiples ocasiones lo que tanto ha costado construir; no obstante, las autonomías chiapanecas han mostrado una tenacidad sin paralelo en la historia reciente de México” (Ornelas, 2004, p.10); esto ha generado largos procesos de reconstrucción y exploración en nuevas formas de luchas sociales; de pensar y vivir que prevalecen en la imperante necesidad de hacer frente a un sistema que continua persiguiendo cada movimiento que no se ajuste a sus intereses o a su beneficio.

## CONCLUSIONES

El trabajo en muchos de los pueblos y comunidades se ha desarrollado de manera autónoma o a través de luchas alrededor del mundo corresponde en la constante variable de auto-crecimiento como individuos, no responde a una afición contestataria inocua, como en las formas mediáticas o discursivas de las instituciones manifiestan sino como una de las venas de la historia que han conseguido que los sujetos históricos construyan una serie de miradas que generen inspiración, rabia y el interés o curiosidad por conocer las causas de las movilizaciones dentro y fuera de su país.

No es suficiente (y no lo será) el acercamiento teórico a esos saberes, sino que es urgente resistir los difíciles tiempos que atraviesa México; que desde las altas esferas del gobierno y de las organizaciones o instituciones reaccionarias se toman decisiones sobre áreas de conocimiento indispensables para la comprensión de los cambios en las sociedades como lo es la falta de diversidad en los temas de sexualidad, cuestiones de género, colectividades organizadas para la defensa de sus territorios o pueblos, la explotación laboral, energías renovables como alternativas al creciente calentamiento global y contaminación, entre otras.

En las comunidades autónomas zapatistas de Chiapas, México, dan muestra de la inmensa posibilidad de construir espacios de autogestión; primeramente la forma de organización es una de las claves para comprender como dentro de la urbanidad más próxima resulta difícil crear vínculos de colectividad, que también no se debe descartar los sistemas de organización de muchas comunidades dentro de la ciudad, como la estructura de mayordomía en la Ciudad de México y el Valle de México, que concentran una comunicación para los arreglos de la fiesta patronal y programan asambleas participativas para tomar acuerdos y continuar con la

logística de su evento; además de también discutir temas que atañen a la comunidad respecto a su infraestructura, o servicios. Se crea así un lazo de apoyo significativo para las bases de un comienzo. Estas organizaciones también parten del supuesto de su pluralización, no todos tienen intereses, afiliaciones políticas, laborales o educativas, pero convergen en una convivencialidad participativa con su trabajo en común.

Otra clave es la identidad, las comunidades autónomas zapatistas han ido forjando una identidad dentro de su colectividad, se hacen responsables de su propia intencionalidad para la autogestión de su comunidad, esto de acuerdo a sus capacidades. La educación zapatista ha logrado consolidarse como una de las vías de construcción que han conseguido hacer frente a las problemáticas educativas y de salud en las que se veían sometidas. Antes del levantamiento zapatista, las y los indígenas estaban a la sombra de la sociedad, el derecho a la salud, educación, alimentación, vivienda eran aspectos que el gobierno ignoraba. Los niños morían de hambre o de enfermedades como la diarrea, que podían ser asistidas con tratamientos que no podían solventar, la educación en las escuelas públicas también tuvo la responsabilidad para que los indígenas se unieran a la justa causa de la lucha zapatista, las escuelas formales quedaban muy retiradas de los estudiantes, no había rutas de transporte ni mucho menos como pagar un peaje de una comunidad a otra; se evidenció que algunos de los profesores no asistían constantemente a sus clases y que otros más violentaban a los niños insultado o minimizando su cultura, vejándolos dentro y fuera del aula.

Estas experiencias como otras más, han sido históricamente recuperadas y reflexionadas en el espacio social para mostrar cuantos caminos o posibilidades han hecho frente a sus problemáticas, la realidad ha rebasado los pensamientos en el imaginario colectivo del fatalismo, deteniendo el accionar transgresor, de indignación y resistencia.

Las escuelas autónomas consiguieron posicionarse como una forma de libertad y elección de los temas y las prácticas pedagógicas que se han ido fortaleciendo como un elemento medular a pesar de la contrainsurgencia de los gobiernos; ya que les resulta a éstos una incomodidad en la que ellos no tienen ya su ojo vigilante y sus programas de opresión. Con gran trabajo, en conjunto con gente de otras geografías, el sistema educativo autónomo ha ido desescolarizando el pensamiento y ampliando la construcción de espacios donde los promotores de educación o salud muestran y comparten sus conocimientos con otros compañeros, llegando a convertirse esta educación en una estructura al servicio de la vida indígena, como una resistencia visible.

El conflicto dialéctico para construir estas acciones formativas populares se debe trabajar tanto individual como colectivamente, desde los marcos metodológicos de los trabajos conceptuales, de convivencia y socialidad de los territorios, su temporalidad, las condiciones para una cultura de sustentabilidad y con la evaluación social de los proyectos productivos o económicos para a partir de estas características se contemplen tanto las herramientas como los métodos para los estudios y procesos pragmáticos de su realización. Esta intervención formativa, cumplirá además una labor de fortalecimiento comunitario, un elemento que conlleva a una práctica democratizadora desde la organización popular, donde los actores se asuman desde su papel de sujetos sociales, sin minusvalorar las intervenciones en comunidad, sino configurando las aproximaciones para los cambios de las nomenclaturas sociales y políticas. Prácticas que han ido evolucionando históricamente en la profesión, como resultado de los procesos económicos, políticos, culturales y sociales y en función de las mismas; desde una labor educativa instrumentalista, técnica, que responde a la demanda del sistema, tomando a los actores como una figura secundaria, y limitando la labor del

Trabajador Social a un ente mediador y que transmite; hasta su configuración en una labor emancipadora: un rol de la profesión desde la acción social, generando interrelación entre los contenidos y la realidad de los sujetos, un quehacer formativo que conlleve a la elección consiente de decisiones y sus respectivas responsabilidades y singularidades metódicas, así como el reconocimiento de la continuidad del trabajo de intervención. La profesión deberá respetar la multiculturalidad desde un método discursivo reflexivo, y en permanente interpretación de la cotidianidad, ya que esto conlleva al proceso de educación popular planteado con anterioridad: La definición conjunta de las situaciones-problema, sus potencialidades y sugerencias o experiencias de organización, aplicar los referentes teóricos desde una comunicación asertiva bilateral generando estrategias que comprometan a los sujetos a la reflexión socio-histórica y a la demanda social, y entendiendo el conocimiento como una construcción social que implica un proceso, no un fin, es inexorable su problematización para organizar los procesos de enseñanza- aprendizaje sociales, para favorecer la intervención y simultáneamente la construcción de sujetos sociales.

Además de suma importancia reconocer que la praxis del Trabajo Social demanda que se fortalezca la práctica del rol de educador, incorporando los conocimientos, información y herramientas teóricas indispensables para ampliar el campo conceptual que se vincule para comprender el proceso de construcción de las estructuras y fenómenos sociales, así, el trabajador social desde la innovación, la creatividad, el compromiso y la acción podrá aportar significativas acciones en la sociedad.

Tenemos que continuar con los debates sobre nuestras formas de planear y hacer intervención, creando espacios de discusión no sólo dentro de la academia, sino en las múltiples áreas de conocimiento de la disciplina, que con cada enfoque refuerce la visión del

Trabajo Social contemporáneo, una visión constantemente crítica, como un fenómeno socio cultural de suma importancia para la composición de actores de acción con dimensión política.

La propuesta del proceso formativo popular tiene, además, que ser pilar esencial de la cotidianidad de la disciplina dentro y fuera de ella, fomentando en el profesional el hábito a la lectura, la escritura, la sistematización de información, la conjetura, la capacidad del manejo de información, que junto con la habilidad de ubicarla según su contexto y sus problemas urgentes: transformando la experiencia en conocimiento. Continuar fomentando los espacios de análisis y reflexión para trabajar con el impulso del Trabajo Social para que haga de la labor, un micro espacio político.

El sentido de lo político hace referencia a las relaciones de poder que constituyen un entramado plural y disperso de todas las relaciones humanas y que están directamente relacionadas con las posibilidades de constituirnos en sujetos sociales e históricos de transformación. (Jara, 2001, p.7)

En síntesis, en los procesos de intervención social del Trabajo Social desde el enfoque de la educación popular, se cuestionará las estructuras dominantes, contando con la constante y firme necesidad de aprender y desaprender los procesos que de ellas emergen, con la disposición de crear un entorno de reciprocidad y técnica. Con la implementación desde nuestra área de intervención con participación comunitaria, programas de organización, vinculando los conocimientos teóricos con los prácticos, generando acciones sociales que problematicen y simultáneamente estableciendo la formación de sujetos sociales y de redes de trabajo. Fundamental además, el uso de las nuevas tecnologías para la indagación de investigación, la formación de vínculos entre comunidades, organización de campañas en

contra de la desinformación, campañas de actividades sostenibles y educativas desde la reflexión filosófica y social que la episteme del Trabajo Social conlleva, Rebellato plantea (1998):

No se puede realizar una reflexión filosófica acerca del conflicto sin reconstruir la “infraestructura científica” de tal reflexión. Todo modelo ético puesto ante el tema del conflicto, supone más o menos subyacente un modelo sociológico, una postura teórico – existencial frente a la sociedad. No hay una interpretación ética del conflicto sin una interpretación sociológica del mismo. Y a la vez, teoría sociológica y reflexión ética conducen a una forma determinada de práctica social (p.2)

En esta construcción del conocer esa reflexión filosófica desde las epistemologías del sur, y las experiencias de los movimientos sociales que han transformado en la realidad se puede abordar desde un enfoque crítico, las realidades dinámicas, para el desarrollo de conocimientos autónomos desde la disciplina. Lo importante radica en establecer horizontes y no de la pérdida de sentido al llevar a cabo una intervención, actividad o en la formulación de las estrategias emancipadoras; no se debe caer en la negación de los sujetos ni en su protagonismo para los cambios, para enfrentar las necesidades y la violencia que se vive en nuestros días.

Las utopías, en cambio, desarrollan una fuerza emancipadora en la medida en que generan proyectos históricos de liberación, suscitando su permanente transformación. Constituye el horizonte de imposibilidad, que mediatizado a través de conceptualizaciones e instituciones, adquieren una fuerza de transformación sobre la realidad. No se reducen a dichas mediaciones: encierran un potencial que imprime una dinámica de cambio permanente y un “exceso de sentido” (Ricoeur, 1986, en Rebellato, 1992, p.52)

Consigamos desarrollar esa fuerza, abolir la inmovilidad, creando en cada posibilidad la gestación de los proyectos históricos en defensa de la práctica social emancipadora y constructiva, superando el fatalismo voraz de las ideologías dominantes, no en el discurso sino en el reflejo de nuestras actividades cotidianas que enfrenten como motor, las dificultades salvajes de exclusión y destrucción del poder neoliberal en sus múltiples manifestaciones. Como lo es también la práctica de la ciencia social, y las prácticas excluyentes que de ella resultan. Aubry (2010) plantea algunas características a reconocer en la práctica científicista cotidiana y que también hay que confrontar en los desafíos desde el Trabajo Social y las estrategias de intervención:

1. Romper con la práctica extractiva de la antropología: Generar datos y estadísticas, sin devolver algo a los sujetos, no sólo crear un conocimiento estático, sino regresar en una de tantas formas los resultados del diagnóstico o investigación, nuestra profesión puede generar muchas herramientas y proyectos de continuidad e intervención

2. Transgredir las fronteras entre las disciplinas: Las problemáticas cotidianas de los sujetos suelen ser aspectos complejos y ante esta es necesario la intervención de la disciplina de forma transdisciplinaria. Sin prescindir de lo humano y lo ético.

3. Alejarse de la mecánica funcionalista para estudiar la estructura procesual de la realidad: Las disciplinas que integran la ciencia social deben adquirir una nueva visión de la historia, enfocándose en el análisis y detección de los procesos portadores de los fenómenos sociales. Entendiendo que cada realidad se recrea, y las realidades sucesoras resultan de derivaciones de las rupturas. Estos cambian a partir de las acciones de los sujetos (destructoras o generadoras), y de como éste se reconoce en su contexto, la intervención

desde la educación popular permitirá esta manifestación dentro de la cultura de los actores sociales.

4. Sobre otras formas de construir conocimiento: Sin cambios significativos en estos ejes desde la academia es vital la creación de otras estrategias de conocimiento, desde los saberes de conciencia, colectividad y transformación; Incentivado aquí que desde un modelo de intervención se pueda formular este punto, un modelo que reúna los conocimientos de los sujetos históricos donde el Trabajador Social sea el científico social que investiga escuchando, observando y resuelve investigando, participando y devolviendo los saberes a los actores protagónicos de la intervención.

Desde la profesión y su diversidad para la intervención social, el núcleo de la movilización al cambio, se deben recuperar los espacios de discusión haciendo presentes los enfoques prácticos que durante mediados del siglo XX fueron gestando impulsos teóricos y de la praxis, no solo trascendentales en las ciencias sociales como muestra de la realidad, sino como oportunidad también, de problematizar y configurar un panorama más amplio de estudio sobre los procesos que el capitalismo en su fase neoliberal globalizadora ha ido generando.

Justamente bajo esta mirada, al reconocer las complejidades y contingencias de nuestra problematización será esencial para para articular la continuidad del proceso de intervención con sus resultados, y así, a través de la heurística constante cuestionar y buscar los mecanismos teóricos y prácticos que describan y analicen la realidad estudiada, creando principios explicativos de manera individual y colectivamente entre los sujetos y su situación problema. El rol de educador social del Trabajador Social, conjuntará dos dimensiones: La

de intervención y la de formación, donde se generaran procesos de enseñanza-aprendizaje que responderán a los desafíos sociales de manera crítica, razonada y metódica hacia la creación de alternativas del hacer y del pensar dentro del carácter dinámico de la realidad. Y sí, existen espacios de acción y pensamiento dentro de la disciplina que comienzan a conformar estas estrategias, pero aún hay un reto imprescindible: forjar estas concepciones a las nuevas generaciones de la profesión, enriqueciendo el marco conceptual con la mirada de contribuir al cambio social, siempre.

¿Qué de lo históricamente construido dentro de las movilizaciones sociales y la profesión, ahora, nos hace converger a un horizonte donde quepamos todos?

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (2006). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Araiza, D. (abril 2003). Vida cotidiana de las mujeres zapatistas de Roberto Barrios. *Cuicuilco*, 10(27), 2-13. Recuperado el 26 de Julio 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35102708.pdf>
- Aubry, A. (2010). *El sujeto y el objeto en las ciencias sociales o las otras ciencias sociales*. México: UNAM.
- Bakunin, M. (2012) *Escritos de filosofía política* Vol. II Madrid: Alianza.
- Barrón, F. (2013) *Experiencia (emblema)* en Martínez, A. y Lindig, E. *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. México: Juan Pablos Editor.
- Bartra, A. (2012). Tiempos turbulentos. *Argumentos*, 23(63), 91-119. Recuperado el 27 de marzo 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/595/59514815005.pdf>
- (2012). La gran Crisis. *Argumentos Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 15(2), 191-202. Recuperado el 1 de abril 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/177/17721684026.pdf>
- (2013) Crisis civilizatoria En Ornelas, R. (Coord.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo* (pp. 25- 72). México: UNAM.
- Baronnet, B. (2009). Autonomía y Educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México (tesis de doctorado). Colegio de México, Ciudad de México.
- Bonfil, G. (1990). *México Profundo, una civilización negada* (pp. 131-133). México: Grijalbo.

- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder* (pp. 65-73). Buenos Aires: UBA/ Eudeba.
- Bruno, D. (Diciembre 2011). La dialéctica histórica de Karl Marx Aproximaciones metodológicas para una teoría del colapso capitalista. *Crisis Capitalista, Polémica Y Controversias*, (1). Recuperado el 9 de Julio 2018, de [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120628034903/1\\_7.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120628034903/1_7.pdf)
- Calderón, J. (2013) Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Primer encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Calle, Á. (2000). *¿Qué son los movimientos sociales? Ciudadanía y solidaridad*. Madrid, España: IEPALA Editorial.
- Calveiro, P. (2014) Repensar y ampliar la democracia. El caso del Municipio Autónomo de Cherán K'eri. *Argumentos*, 27(75) 193-212. Recuperado el 13 de mayo 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/595/59533233009.pdf>
- Carrillo, N. (agosto 2006). Juntas de buen gobierno y constitucionalidad: autonomía de facto, autonomía de iure. *Argumentos*, 19(51) 75-87. Recuperado el 20 de julio 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/595/59505103.pdf>
- Castañeda, J. (2014). Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo. *Espiral*, 21(60). Recuperado el 9 de enero 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-05652014000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652014000200008)

Ceceña, A. (Coord.) (2008). *De los saberes de la emancipación de la dominación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO LIBROS.

Chomsky, N., Herman, E. (1990). *Los guardianes de la libertad*. Mondadori, Barcelona: Grijalbo.

De Gori, E. (2015). *Cambio de época: voces de América Latina*. Caracas, Venezuela: CELAG.

Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Valladolid: Editorial Maxtor.

Díaz, A. (2006). Naturaleza y especificidad del Trabajo Social: un desafío pendiente de resolver. Reflexiones para el debate Reflexiones para el debate. *KATÁLYSIS*, 9(2), 217-222. Recuperado el 19 de noviembre 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n2/a09v09n2.pdf>

Díaz, H. (2014). Las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento. *Diálogo Andino*, (14). Recuperado el 11 de noviembre de 2017, de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0719-2681&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0719-2681&lng=es&nrm=iso)

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad en UAM: México*. Recuperado de <https://enriquedussel.com/txt/TRANSMODERNIDAD%20e%20interculturalidad.pdf>

Echeverría, B. (agosto, 2008). Seminario La modernidad: versiones y dimensiones en *Contrahistorias*, (11). Recuperado el 20 de mayo 2018, de <http://bolivare.unam.mx/ensayos/Un%20concepto%20de%20modernidad.pdf>

Evangelista, E. (2009). *Trabajo Social contemporáneo: aproximaciones y proyecciones en Trabajo Social*, UNAM disponible en

[www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/20206/19196](http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/20206/19196) consultado 19 de diciembre 2017

EZLN. (1993). Ley revolucionaria de la mujer. Recuperado el 12 diciembre 2017, de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-revolucionaria-de-mujeres/>

----- (1996). *Cuarta declaración de la selva Lacandona*. Recuperado el 3 de septiembre 2017, de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>

----- (2013) *Gobierno autónomo II, cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s zapatistas”*. Chiapas.

Fals, B. (1987). *Conocimiento y Poder Popular*. México: Siglo XXI Editores

Federación Internacional de Trabajadores Sociales. (2011) Recuperado el 10 de mayo en 2019, de <https://www.ifsw.org/es/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>

Fernández, P. (mayo 2007). ¿Para qué sirve la fonética? *ONOMÁZEIN*, (15) 19-31. Recuperado el 6 de septiembre 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134516693002.pdf>

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México: México Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores

----- (2012). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores

Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

----- (1966). *Marx y su concepto del hombre*. Breviarios del Fondo de Cultura Económica Volumen 166. México: Fondo de Cultura Económica.

Galeana, S., Tello, N. (2008). *Intervención Social*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM

Galindo, A. (2015) El paramilitarismo en Chiapas, respuesta del poder contra la sociedad organizada. *Política y Cultura*, (44) 189-213. Recuperado el 19 de mayo, de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/267/26743130009/6>

Gallardo, A. (1976) *Metodología para el Trabajo Social: teoría práctica*. Monterrey, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León

Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4) 103-122. Recuperado el 5 de febrero 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>

Gómez, M. (2001). “Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas”, en *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación*, México: Plaza y Valdés Editores

González, P. (2001). Los zapatistas del siglo XXI, en *Análisis... El zapatismo y los derechos de los pueblos indígenas*, 5-8. Recuperado el 3 de diciembre de 2017, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal4/analisis.pdf>

----- (2003). Los Caracoles zapatistas: redes de resistencia y autonomía. *Análisis de casos: Los desafíos de los movimientos indígenas y campesinos*, (11) 15-30. Recuperado el 5 de septiembre 2017, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110221035814/2d1casanova.pdf>

Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel Tomo 4*, México: Ediciones Era.

- Guevara, V., Carmen, A. (2015). La educación popular, campo de acción profesional del trabajo social. *Telos*, 17(22) 308-323. Recuperado el 4 de Diciembre 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99340840008.pdf>
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*, México: Herramienta Ediciones.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*, Madrid: Editorial Trotta.
- Houtart, F. (2006). Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico. *Pasos*, (125) 11-16. Recuperado el 23 de septiembre 2017, de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/dei/20120710033708/movimientos.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120710033708/movimientos.pdf)
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barcelona, España: Barral
- (1985). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2018) *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. Recuperado el 12 de Agosto, de [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/juventud2018\\_Nal.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/juventud2018_Nal.pdf)
- Jara, O. (2001). *Educación popular y cambio social en América Latina en CEAAL*  
 Recuperado de [http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL\\_Educacion\\_Popular\\_y\\_Cambio\\_Social\\_en\\_AL-Oscar\\_Jara.pdf](http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf)
- Kelle, V. (1989). *Materialismo Histórico*. D.F. México: Ediciones de Cultura Popular, S.A.

- Lima, A. (1996). *Movimiento social: La descodificación de un concepto*. México: Asociación de Investigación, Trabajo y Estudios Sociales.
- López, B. (abril, 2016). Los Acuerdos de San Andrés, proceso constituyente y reconstitución de los pueblos indígenas. *Lo Cotidiano*, (196) 87-94. Recuperado el 8 de agosto, de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32544732009.pdf>
- López y Rivas, G. (16 de febrero 1998) ‘Los significados de San Andrés, *La Jornada*, 16 de febrero de 1998, p.12
- Maldonado, A. (2000) Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(87) 51-57. Recuperado el 14 de noviembre 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- Marcuse, H. (1972) *Marx y el trabajo alienado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial CEPE.
- Marx, K. (1974). Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política en *Obras Escogidas*, Moscú: Editorial Progreso.
- (2014). *El capital. Tomo I El Proceso de Producción del Capital*. México: México Siglo XXI Editores
- Matus, T. (2003). La intervención social como gramática: hacia una semántica propositiva del trabajo social frente a los desafíos de la globalización. *Revista de Trabajo Social*, (71) 56-71. Recuperado el 12 de mayo 2019, de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/6059/000350290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima, Perú: Consejo De Educación De Adultos De América Latina (CEAAL)

Mendoza, C. (junio 2014). La teología de la liberación en México: recepción creativa del Concilio Vaticano II. *Theologica xaveriana*, 64(167) 157-179. Recuperado en 31 de Junio 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/thxa/v64n177/v64n177a06.pdf>

Michel, G. (Coord.).(2015). *Caminos del zapatismo: resistencia y liberación*. México: Redes.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa

Nateras, M. (2008). Crítica de la razón instrumental de Max Horkheimer. *Espacios Públicos*, 12(24) 237-240. Recuperado el 19 de abril 2018, de <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/676/67611167016/1>

Ornelas, A., Brain, M.L. (2015). *Aportes para la reflexión del Trabajo Social Contemporáneo*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

----- (2013). *Trabajo Social Contemporáneo*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

Ornelas, A., Tello, N. (2015). Historia del Trabajo Social en México. *Trabajo Social. Una historia global*. Recuperado de <http://neliatello.com/docs/Historia-TS-en-Mexico.pdf>

Ornelas, R. (Coord.). (2013). *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. México: Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.

----- (2004). La autonomía como eje de la resistencia zapatista. *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI* (pp.10-71). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2802.dir/8ornelas.pdf>

Padilla, E. (2013). Consecuencias de las políticas neoliberales en los mercados laborales de Estados Unidos y Alemania Estudios Fronterizos. *Estudios Fronterizos*, 14(28) 107-129. Recuperado el 22 de agosto 2017, de <https://www.redalyc.org/pdf/530/53029647005.pdf>

Pinheiro, L., Gómez, M. (2014). La educación autónoma zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Intersticios*, (6) 67-89. Recuperado el 12 de septiembre 2017, de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9065/10745>

Porras, P. (Septiembre 2014). Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(2) 36-43. Recuperado el 2 de julio 2018, de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2014-2/contrapunto.pdf>

Rebellato, J. (1992). Poder, participación popular y construcción de nuevos paradigmas. *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, (2) 112-143.

----- (1998). Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación. *Revista de estudios sociales de sociología aplicada*. Recuperado de [http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/834\\_academicas\\_academicaarchivo.pdf](http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/834_academicas_academicaarchivo.pdf)

Richmond, M. (1977). *Caso social individual*. Madrid, España: Talasa ediciones.

Ricoy, C. (2006) Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1) 11-22. Recuperado el 17 de diciembre 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Rovira, G. (2012). *Mujeres de maíz* (pp. 109-111). México: Ediciones ERA.

Runge, A. (2013). *El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofíatriádica*. Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

----- (julio 2010). Pestalozzi Revisitado: disquisiciones teórico-formativas sobre "psicologización" de la enseñanza, doctrina de la intuición, formación elemental, enseñanza elemental y educación elemental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(2) 89-107. Recuperado el 22 de febrero 2018, <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048005.pdf>

Santos, B. d. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires: CLACSO.

----- (2006) *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

----- (2011). *Introducción: Las epistemologías del sur*. Madrid. Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)

Silva, A (1976). Paulo Freire: una educación para la liberación. *Revista de educación*, 87-96.

Recuperado el 3 de septiembre 2018 de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24206.pdf?documentId=0901e72b8181e396>

Tello, N., Arteaga, C. (2000). Trabajo Social en algunos países: aportes para su comprensión.

*Revista de Trabajo Social*. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32195/32240>

Tello, N. (1996). *Rediseñando el futuro: retos que exigen nuevas respuestas: Ponencias de la IV convención internacional de Trabajo Social*. México: UNAM compilación.

----- (2008). *Apuntes del Trabajo Social* (pp.11-14) México: UNAM.

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.

Touraine, A. (1999). *¿Cómo salir del Liberalismo?* México: PAIDOS.

Zemelman H. (2007) *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

----- (2011) Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37) 33-48. Recuperado el 30 de junio 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf>

----- (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27) 355-366. Recuperado el 30 de agosto 2018, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>